

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

Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do
Ensino Fundamental de Nove Anos

Delma Rosa dos Santos Bezerra

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.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2011

Delma Rosa dos Santos Bezerra

Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do
Ensino Fundamental de Nove Anos

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.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Ana Paula Soares da Silva

RIBEIRÃO PRETO - SP
2011

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.

FICHA CATALOGRÁFICA

Bezerra, Delma Rosa dos Santos

Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ribeirão Preto, 2011.

162 p: 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2011.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Ana Paula Soares da Silva

1. Cultura da escola. 2. Mudança e continuidade. 3. Ensino Fundamental de nove anos.

DELMA R. S. BEZERRA

Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos

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.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este estudo a todos os professores e professoras deste nosso país, que tantas vezes são sentenciados pelas mazelas que a escola pública brasileira vive, hoje, sem ao menos serem escutados.

AGRADECIMENTOS

Às professoras que se dispuseram a conceder-me entrevista, abrindo espaço em suas apertadas rotinas de trabalho para compartilhar comigo suas experiências profissionais e de vida.

À escola campo de pesquisa, pela abertura dada para eu desenvolver o estudo e por todas as informações e documentos a mim disponibilizados.

A todos os profissionais da escola campo de pesquisa pelo acolhimento, pela compreensão e pelas conversas que foram tão importantes no processo de reconhecimento da escola.

À minha querida orientadora e professora Ana Paula Soares da Silva, por investir no meu desenvolvimento e pelas profícuas interações que me proporcionou ao longo desta trajetória, que foram e são tão importantes na minha vida profissional e pessoal.

À professora Clotilde Rossetti Ferreira, por desbravar os caminhos do fazer pesquisa e nos incentivar a continuar nessa empreitada.

Ao grupo GEFA, pelas discussões e contribuições que tanto me ajudaram no processo de elaboração desta dissertação.

Ao Ronie, à Dona Alda e à Mara, que sempre estiveram prontos a me ajudar e a me amparar nos momentos de sufoco.

A todos os membros do CINDEDI com quem convivi ao longo destes anos e àqueles com quem dialoguei por meio de suas obras. Obrigada pelas conversas, pelos incentivos e pelos conhecimentos produzidos.

À minha amiga Mara Ísis pela amizade, pelas contribuições e pela prontidão para ajudar a mim e a todos sempre.

Às minhas colegas de trabalho Érika, Lúcia e Luciane pelo apoio e compreensão nesta reta final de trabalho.

À minha família por compartilhar a vida comigo e, especialmente, ao meu filho Pedro e ao meu marido Eduardo por suportarem a minha ausência.

RESUMO

Bezerra, D. R. S. Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, R. Preto, 2011.

O presente estudo se desenvolveu a partir de uma problematização sobre o processo de mudança e continuidade da cultura da escola que envolve tanto uma discussão do entendimento de cultura quanto de instituição escolar. Os sistemas educacionais brasileiros e suas respectivas unidades escolares vivem um momento muito importante de mudança do Ensino Fundamental. Essa modificação decorre das determinações na Lei 11.274 de 2006, que fez aprovar a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Essa mudança legal afeta o cotidiano da escola à medida que impõe uma revisão dos objetivos do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, da cultura nela estabelecida. É nesse contexto de transição que aconteceu a pesquisa que teve como objetivo investigar mudanças e continuidades da cultura da escola a partir da perspectiva dos professores. Aproximamo-nos de uma concepção de cultura que a define como sendo constituída por meio de significados estabelecidos e compartilhados socialmente que se materializam em práticas significantes. O estudo foi realizado numa escola de Ensino Fundamental que estava no segundo ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Constitui-se como instrumento de coleta de dados: (1) observações do cotidiano da instituição; (2) análise dos documentos Referencial Curricular Municipal e Projeto Político-Pedagógico (registradas em caderno de campo); (3) e, principalmente, entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas 11 entrevistas, sendo 9 professores, 1 coordenadora e 1 diretora. As entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas na íntegra e analisadas a partir dos pressupostos teóricos da RedSig, que se situa no contexto das pesquisas que estudam os processos de construção dos significados e sentidos. Os procedimentos da análise dos dados foram: (1) leituras para identificar e mapear a trajetória de formação e profissional de cada participante; (2) mapeamento dos sentidos e significados das mudanças e permanências vivenciadas no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos; (3) estabelecimento de eixos de análise. Usamos para o presente estudo a análise das entrevistas de 4 professoras. Observamos que havia na escola uma complexa relação entre mudança e permanência da cultura da escola, contudo, naquela ocasião, eram bem evidentes características da organização do ensino que já estavam presentes no Ensino Fundamental de oito anos. Por exemplo, no caso do currículo, pouca inovação havia sido incorporada em termos de documento e prática; em relação ao espaço físico, nenhum tipo de modificação foi constatada; a mesma situação foi observada em relação aos tempos e às rotinas da escola; sobre as práticas, identificamos alguns esforços individuais que renunciavam algumas alterações, mas que tinham pouco impacto quando se considerava a escola como um todo. Esta situação se traduzia, à primeira vista, num estado de confusão, porque existiam percepções diferentes de um mesmo evento entre as professoras. Quando olhada mais de perto, esta confusão foi interpretada como característica de um momento de crise onde se assistia a jogos de mudança e permanência. Consideramos, a partir da perspectiva de desenvolvimento da RedSig, que a crise faz parte do processo de mudança. A discussão que se fez, a partir destes resultados, foi o quanto as políticas de inovação do ensino estão impregnadas e fundamentadas em uma concepção de ensino que reforça a cultura da escola que se pretende superar e o quanto estas políticas que pretendem promover mudanças estão desprovidas de uma visão sistêmica e relacional da cultura da escola, tão necessária para alterá-la.

Palavras-Chave: 1. Cultura da escola. 2. Mudança e continuidade. 3. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

Bezerra, D. R. S. Change and continuity of the school culture in the context of implementing the 9-year Primary Education Program. 2011. 162 p. Thesis (MA) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

This study was developed out of a problematization regarding the process of change and continuity of the school culture, which involves both a discussion of the understanding of culture as well as of a teaching institution. The Brazilian educational system and their respective school units are experiencing a very important time of change in the Primary Education program. This modification is a result of the determinations of Law 11,274, dated 2006, that approved the proposed expansion of the Primary Education program from eight to nine years, with the inclusion of 6-year old children. This legal change affects the daily life of the school as it requires a review of the Primary Education objectives and, hence, the culture therein. It is in this context of transition that the research took place, aimed at investigating changes and continuities of the school culture based on the teacher's perspective. We came close to a conception of culture that defines culture as being formed by established and socially shared meanings that materialize themselves as significant practices. The study was conducted in Primary Education schools during its second year of implementing the 9-year Primary Education program. The study worked as a tool for data collection: (1) observation of the institution daily activities, (2) analysis of the documents: Municipal Curricular Reference and Political Pedagogical Project (recorded in a field notebook), (3) and mainly semi-structured interviews. A total of 11 interviews were conducted, which comprised 9 teachers, 1 coordinator and 1 director. The interviews were recorded on a cassette tape, transcribed in its fullness and analyzed from the theoretical assumptions of net of meanings, which are placed in the context of research that studies the processes of construction of meanings and senses. The procedures for data analysis included: (1) reading to identify and map out the trajectory of training and professional development of each participant, (2) mapping out the meanings and significances of the changes and continuities experienced in the context of implementing the 9-year Primary Education system; (3) establishing lines of analysis. For this study we used the analysis of interviews done with four teachers. We note that the school had a complex relationship between change and permanence of the school culture, however, on that occasion; it was very obvious to notice the characteristics of the teaching organization that was already present in 8-year Primary Education system. In the curriculum, for instance, little innovation had been added in terms of document and practice; in regards to physical space, no change was detected; the same situation was observed in relation to the school time schedule and routine; as for practices, we identified some individual efforts that suggested some changes, but had little impact when considering the school as a whole. This situation was perceived, at a first glance, as a state of confusion, because the teachers displayed different perceptions regarding the same event. When viewed from up close, this confusion was interpreted as characteristic of a moment of crisis where games of change and permanence could be seen. From the net of meanings development perspective, we consider that crisis is a part of the change process. The discussion that emerged from these results, was how much the education innovation policies are steeped and grounded into an education concept that reinforces the school culture, which is the very thing one is trying to overcome, and how these policies intended to promote changes are devoid of a systemic and relational view of the school culture, so necessary to change it.

Keywords: 1. School culture. 2. Change and continuity. 3. 9-year Primary School program.

LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO: Diferentes fios que tecem a questão da pesquisa	21
1.1 O debate sobre a função da escola	21
1.2 Algumas definições de cultura.....	25
1.3 Cultura e a possibilidade de mudança da escola	27
1.4 Cultura escolar e cultura da escola	30
1.5 Cultura docente	34
1.6 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos como contexto de pesquisa: Fundamentação legal.....	35
1.6.1 <i>O Argumento que sustentou a ampliação do EFNA e o ingresso da criança de 6 anos</i>	36
1.6.2 <i>Mudanças que ocorrem com o EFNA e significações para a prática</i>	37
1.6.3 <i>Posicionamentos críticos sobre o EFNA e o ingresso da criança de 6 anos</i>	40
1.7 Cultura da escola e Ensino Fundamental de nove anos	42
2 METODOLOGIA: Um modo de ver a cultura escolar e a cultura da escola.....	45
2.1 Rede de Significações: sentidos e significados.....	45
2.2 A escola e/ no movimento de transição do EF de Oito para Nove anos.....	49
2.2.1 <i>Escola campo da pesquisa</i>	49
2.2.2 <i>História da instituição</i>	49
2.2.3 <i>Espaço Físico</i>	50
2.2.4 <i>Horário de funcionamento da escola</i>	53
2.2.5 <i>Quadro curricular</i>	53
2.2.8 <i>Caracterização dos alunos do ciclo I segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola</i>	57
2.2.9 <i>Caracterização da comunidade no Projeto Político-Pedagógico da Escola</i>	57
2.3 O processo de implementação do EFNA	58
2.4 Caracterizando as Participantes	59
2.4.1 <i>Participante: Antonia</i>	60
2.4.2 <i>Participante: Patrícia</i>	61
2.4.3 <i>Participante: Mara</i>	61
2.4.4 <i>Participante: Laura</i>	62
2.5 Construção do Corpus	62
2.5.1 <i>Inserção da pesquisadora na instituição</i>	62
2.5.2 <i>Primeiro momento</i>	63
2.5.3 <i>Instrumentos de coleta de dados</i>	64
2.5.4 <i>Condições das entrevistas</i>	64
2.5.5 <i>Condições das observações</i>	66
2.5.6 <i>Segundo momento na escola</i>	66
2.6 Metodologia de Análise dos dados	67
3. ANÁLISE	69
3.1 A Formação na perspectiva das Professoras.....	69
3.2 Professor no processo de mudança do EF de Oito para Nove anos.....	76
3.4 O Documento “Referencial Curricular Municipal”	81
3.5 Projeto Político-pedagógico	85
3.6 Currículo na perspectiva das professoras	86
3.7 Organização das Práticas Pedagógicas.....	89

3.8 Recursos pedagógicos	89
3.10 Espaço físico	92
3.11 A criança de 6 anos no EFNA	94
3.12 A família	97
4 DISCUSSÃO: Discutindo a cultura da escola a partir do contexto de ampliação do EFNA	101
4.1 Significações das permanências da cultura da escola	101
4.2 Significações das mudanças da cultura da escola	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICE A	119
APÊNDICE B.....	120
Entrevista de Patrícia	120
Entrevista de Mara	129
Entrevista de Laura	140
Entrevista de Antonia	151

APRESENTAÇÃO

A questão das mudanças e das continuidades da cultura escolar/ da escola inseriu-se no meu contexto de trabalho logo após meu egresso da faculdade de Pedagogia, quando me tornei professora iniciante de uma 4ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

Como professora em início de carreira, estava muito motivada para desenvolver uma prática docente que contribuísse para a construção de uma escola mais democrática e mais comprometida com a formação do aluno. Contudo, no final do primeiro semestre de trabalho, eu já tinha a dimensão de que qualquer trabalho com caráter inovador demandaria, primeiro, muito esforço de minha parte para sensibilizar colegas da mesma ideia; depois, necessitaria a mobilização de inúmeros outros personagens e aspectos da escola que não estavam ao alcance da minha influência, não com a rapidez que eu desejava.

Infelizmente, percebi que algumas parcerias, tão importantes para desenvolver um trabalho com mais qualidade, não seria possível, porque meus companheiros de trabalho estavam em outro momento que não os permitia caminhar na mesma direção. Foi quando comecei a ponderar sobre o cenário em que atuava, fazendo observações, naquela ocasião, muito críticas. Foram alvos de minhas análises, principalmente, as reuniões pedagógicas de trabalho coletivo, por considerar um espaço representativo de onde qualquer proposição de mudança era refutada, às vezes com argumentos e, outras vezes, sem qualquer justificativa.

No decorrer daquele ano, refleti muito sobre as possibilidades concretas de mudanças naquela escola em que atuava. Talvez por estar me sentindo frustrada e por ter, naquele momento, ainda uma visão romantizada de como promover mudanças em espaços que têm uma herança tão enraizada no passado, como a escola tem, fui me incomodando com a percepção que tinha de que esta era uma instituição engessada e paralisada no tempo.

Já em fase de construir o projeto da presente dissertação, em diálogo com a minha orientadora, expus minhas observações e angústias sobre o que pensava sobre a escola referida. E manifestei o desejo de entender melhor como a instituição escola funciona, no sentido de compreender se há apenas processos de reprodução, ou se é possível a ocorrência de processos de renovação, e quais eventos, fatores, comportamentos e atores contribuem para a configuração de uma situação de permanência ou mudança na escola.

A partir disso, minha orientadora ajudou-me a pensar numa questão de pesquisa que contemplasse a temática que me mobilizava, mas, que ao mesmo tempo, fizesse avançar

aquela percepção incipiente inicial: de que a escola não muda. Depois de muitas conversas, caminhamos para o entendimento de que meu objeto de pesquisa seria a cultura da escola.

Naquele ínterim, a lei federal nº 11.274, que determinou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, já havia sido promulgada e vivíamos a expectativa de que esta determinação legal fosse fomentar uma movimentação nas escolas, que precisavam se adequar às demandas da lei. Considerando as peculiaridades do momento histórico, que exigia a mudança da forma de organizar o ensino e as escolas, julgamos que este era um contexto de pesquisa profícuo para realizar o nosso estudo sobre mudanças e permanências na escola, com o viés da cultura.

Foi nesse movimento que emergiu e foi construído o objeto de pesquisa deste estudo.

O texto está organizado em cinco partes.

De início, no primeiro capítulo, fazemos um percurso no qual resgatamos de forma sintética as funções às quais a escola serviu no decorrer de sua história; buscando mapear algumas concepções de cultura, bem como de cultura escolar e da escola disponíveis na literatura da área da educação; apresentamos o contexto de criação e os argumentos que favoreceram a elaboração e a implementação da política do Ensino Fundamental de Nove anos. Neste capítulo ainda, apresentamos os objetivos do nosso estudo.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos a opção metodológica do estudo, com destaque para um modo de ver o cenário da escola tanto como contexto quanto como material empírico.

Explicitamos, no terceiro capítulo, as análises do material das entrevistas de quatro professoras, e também de alguns fragmentos dos documentos da escola intitulados “Referencial Curricular Municipal” e “Projeto Político-Pedagógico”.

No quarto capítulo, apresentamos a discussão dos dados, focando como as políticas que aspiram às mudanças contribuem para a permanência e/ou mudança da cultura da escola.

Por fim, no quinto e último capítulo, traçamos algumas considerações que a nossa trajetória de estudo permitiu-nos apresentar.

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO: Diferentes fios que tecem a questão da pesquisa

1.1 O debate sobre a função da escola

Compreender a escola e seus atores é um desafio imensurável àqueles que se lançam nessa empreitada. Fazer um estudo que não incorra ou numa visão ingênua ou fatídica dessa instituição é uma tarefa ainda mais difícil, principalmente porque a “escola é em si um fenômeno cultural” (TORRES, 2008 p. 6) e como tal é complexa, é densa, é contraditória, é dinâmica, enfim, é local de cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Historicamente, a escola é a instituição responsável por transmitir e reproduzir o conhecimento acumulado pela humanidade. Entretanto, em cada momento da história, ela assumiu e/ou foram-lhe atribuídas funções diferentes. De forma bem resumida, pode-se dizer que, até o século XVIII, a escola estava mais direcionada para manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da sociedade, preparando um pequeno grupo de especialistas do saber. No final do século XIX, com a revolução industrial atingindo diversos lugares do mundo, foi-lhe delegado o papel de formar todos os cidadãos e, principalmente, prepará-los para serem trabalhadores especialistas responsáveis por manter a sociedade (TEIXEIRA, 1956).

Essa função atribuída à escola, de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, segundo Pérez Gómez (2001), configurou-se contraditória porque, ao modular os conhecimentos, os comportamentos e ideias dos cidadãos segundo a lógica da sociedade capitalista, favoreceu o estabelecimento de uma instituição com características muito mais conservadoras do que transformadoras.

No Brasil, a ideia de que a escola é um aparelho reprodutor da sociedade também foi influenciada pelos estudos de Bourdieu (1998), principalmente num momento em que haviam expectativas e discursos sobre a instituição em relação à sua função de democratização e transformação da sociedade.

A teoria de Bourdieu se disseminou em vários países e, inclusive, no Brasil, em meados do século XX, depois de um período entendido como “crise da educação” (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL e PALILO, 2004), que foi alavancado pela ampliação do

acesso à escola de modo nunca antes visto. A oferta de educação institucionalizada, segundo Nogueira & Nogueira (2002), estava respaldada no que se entendia como o papel da escolarização até meados do século XX: apostava-se que por meio da instrução do povo seriam superados os atrasos econômicos, o autoritarismo e os privilégios inerentes às sociedades tradicionais. Tinha-se a crença de que, por meio da escola pública e gratuita, seria solucionado o problema do acesso à educação e, desta forma, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidade entre todos os cidadãos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em meio a esse contexto, dois pontos da teoria de Bourdieu ganham destaque. O primeiro referia-se à função de reprodução cultural da escola, que sugeria, ao contrário do que se apregoava na época da democratização do ensino, que a escola, ao selecionar seus conteúdos, seu método de ensino e avaliação, atuava fortemente como reprodutora de uma cultura e de uma forma de se organizar que tinha sua gênese na classe social “dominante” (BOURDIEU, 1998).

A outra ideia, que repercutiu muito no meio acadêmico, foi a de que existia uma forte relação entre o desempenho escolar do aluno e a sua origem social, apontando que pertencer a uma ou outra camada social tem um impacto negativo ou positivo nos resultados alcançados na escola. Isso significa que o sucesso ou fracasso escolar do sujeito está atrelado ao conjunto de bens (Capital Cultural) que a família transmite aos seus filhos por meio de *habitus* (sistemas de orientações e de disposições duráveis para ordenar a vida social) (BOURDIEU, 1998).

A teoria de Bourdieu serviu não só para revelar que a escola não é uma instituição neutra, separada e sem conexão com as outras instituições da sociedade, como também contribuiu para a derrocada do discurso corrente até então, de que as diferenças de aprendizagem e desempenho na escola repousavam nas aptidões e dons individuais.

Do ponto de vista do nosso estudo, a contribuição que se destaca da teoria de Bourdieu é o fato de apresentar a escola com uma cultura que é continuidade da cultura dominante (ROCKWELL, 1997), colocando em evidência a relação entre a cultura e a educação escolar. Essa consideração provoca questionamento sobre as práticas e condutas do cotidiano que constitui a escola e sobre a autonomia da escola e dos seus agentes internos na produção de sua própria cultura.

Os escritos de Bourdieu se tornaram ponto de partida de muitas pesquisas no campo da educação por sugerir, como já mencionado, a partir de uma postura crítica, que a função social da escola não era a transformação e democratização da sociedade, como muitos na

época entendiam ou pretendiam, mas sim a reprodução das desigualdades sociais.

Por volta da década de 1970, um grupo de estudiosos que se autodenominava “Nova Esquerda”, também na Europa, representado principalmente pelo sociólogo Raymond Williams, conhecido por se associar às teorias das mudanças sociais (PASSIANI, 2009), faz a crítica àqueles que, como Bourdieu, colocavam a cultura como superestrutura determinada pela infra-estrutura (LIMA, 2009). Ou seja, no âmbito da educação, equivaleria dizer que está criticando a ideia de que a cultura da escola é a cópia idêntica da forma de se organizar de uma referida classe social, sem possibilidades de fugir de um modelo determinado *a priori*.

Williams (1992) não discorda completamente de Bourdieu, no sentido de que é razoável falar, em dado nível, que o processo educacional se constitui como uma estratégia de reprodução cultural, já que a escola não está inserida num sistema autônomo da sociedade e que, na nossa sociedade, ela é a instituição eleita para apresentar às gerações mais novas o conhecimento acumulado pela humanidade. Contudo, Williams (1992) diz que “a metáfora da reprodução forçada em demasia, pode mascarar os processos essenciais de autonomia relativa e de mudança” (p.184).

Forquin (1993), ao discorrer sobre os pressupostos desse sociólogo, diz que os novos esquerdistas consideraram forçosa essa constatação de que as crianças originárias de meios mais pobres ou menos instruídos encontram-se mais frequentemente do que outras em situação de fracasso escolar. Ele diz ainda que atribuir essa responsabilidade à procedência de classe é não reconhecer que os programas de ensino pensados e criados para compensação do fracasso escolar não tiveram êxito. E quando isso acontece, a educação acaba incorrendo num erro que aí sim leva à reprodução.

Na hipótese de Williams (1992) sobre a reprodução, o autor diz que existe uma distância entre as condições de uma prática e as formas de relações sociais imediatamente organizadas e responsáveis pela reprodução. A ideia é que as condições dadas para reprodução de um sistema social, no caso o educacional, podem ser significadas diferentemente, a depender da estrutura estabelecida das relações designadas para efetuar a reprodução.

O estudioso fala que é justamente esse espaço que possibilita a produção, e não só a reprodução, principalmente porque “as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar” (p.198).

Além disso, Williams (1992) fala de diferentes graus de significação ou diferentes coeficientes entre o que chama de *significação* e *necessidade*. O autor está dizendo que aquilo

que é compartilhado num sistema como uma obrigação tende muito mais a reproduzir-se do que a mudar, mas aquilo que passa por uma significação, um processo de produção e compartilhamento de significados de um grupo, tem mais possibilidades de mudança.

Emana dessas asserções uma visão de cultura como sistemas de significações, em que a cultura é apresentada como um conjunto de práticas significantes; embora, Williams (1992) diga que um sistema de significações, por si só, não explica a organização social, mesmo porque existem muitos outros sistemas.

Dessa forma, como pontua Silva (2006) ao discorrer sobre as concepções de Williams, esse significado da cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares históricos e atuais. “A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidade de investigações histórico-educativas” (p. 5).

Conforme se retoma quais funções a escola assumiu e assume diante da sociedade, percebe-se, claramente, que existe uma conexão entre o que é proposto como objetivo da escola na sociedade e o que se produz ou reproduz como cultura da escola. É neste ponto que o estudo dos processos de mudança e permanência das práticas escolares, impulsionadas pelas políticas e reformas educacionais, encontra e atravessa a discussão da cultura da escola, visto que as práticas, os valores e tudo o que sustenta e caracteriza a cultura da escola tem como motivação e orientação o papel a que a escola se destina.

Há vinte anos, Azanha (1991), ao fazer uma leitura sobre estudos que se dispunham a tratar das políticas e reformas educacionais brasileiras, dizia que, em sua maioria, eles ficavam numa discussão muito mais política e ideológica do que faziam uma análise científica sobre a escola. Num movimento de sinalizar onde é que as pesquisas deveriam centrar-se, disse que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais e acrescentou que, naquele momento, o território dessas pesquisas ainda estava por ser devassado.

Hoje temos um cenário da educação brasileira bem diferente do mencionado por Azanha, mas a questão levantada parece permanecer. Para vários autores, são raros os trabalhos que conseguem fazer uma descrição fidedigna dos impactos das reformas educacionais no cotidiano das escolas brasileiras (MARIN, 2004; LORO e TOMAZETTI, 2008). Também são raros aqueles estudos que investigam a realidade da escola dando voz aos seus professores que, juntamente com os educandos, são os que “sofrem” diretamente os efeitos das novas reformas e das políticas educacionais.

Não sabemos o quanto conseguiremos nos diferenciar de tais estudos e trazer uma contribuição significativa para a área. Contudo, fundamentadas na ideia de que “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano profissional das pessoas que vivem a instituição” (GÓMEZ, PÉREZ, 2001, p. 132), acreditamos ser relevante um estudo que se proponha a olhar a cultura da escola pela lente do professor.

Nosso trabalho aproveita o ensejo do momento histórico de ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos (EFNA) e a obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos nessa etapa do ensino, uma mudança da cultura escolar, para olhar como a cultura da escola se compõe a partir dessas reformulações. Entende-se como cultura da escola as práticas de todos os seus trabalhadores, sendo que aqui, em especial, serão enfocadas as dos professores que, de certa forma, refletem a maneira como são interpretadas essas alterações impostas pela lei que introduz o Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei Federal 11.274, de fevereiro de 2006, a qual instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de duração para todos os sistemas de ensino, alterando artigos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96).

Com a pretensão de buscar um entendimento dos processos de mudança e continuidade da escola que saia do campo da ingenuidade ou da desgraça, escolheu-se olhar para a cultura da instituição escolar, ainda que o nosso estudo não seja resultado de uma pesquisa etnográfica, porque a compreensão de cultura nos aproxima de um entendimento de escola que nos possibilita enxergar os comportamentos, as atitudes e as práticas escolares como sendo cultural e socialmente construídos, e não naturais ou imutáveis.

Nessa perspectiva, assume-se a escola como sendo engenhosamente (re)construída a cada dia não só pelas diretrizes, legislações e políticas públicas que a regem, normatizam e direcionam, numa instância mais macro, mas também por aqueles que nela atuam com a função de fazê-la funcionar, em um nível mais micro.

1.2 Algumas definições de cultura

Para compreender melhor os conceitos de cultura que estiveram em evidência e que ainda circulam em nossa sociedade, afetando o modo de pensar e de conceber várias de suas instituições, inclusive, a escola, buscou-se, neste item, apresentar algumas concepções de cultura.

Segundo Williams (1992) e Eagleton (2005), o primeiro e mais antigo significado do termo cultura foi utilizado no século XV para designar o cultivo da terra, de plantações e de animais, sugerindo tanto a regulação como o crescimento espontâneo.

Já no século XVI, a ideia de cultivo da terra progride para o cultivo da mente. A cultura começa a ser entendida como uma virtude de poucas pessoas, grupos ou classes sociais detentores de mentes e maneiras elevadas (MOREIRA e CANDAU, 2008). Consolidase, no século XVIII, esse caráter da cultura classista, em que o conceito de cultura serve para definir um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material. Nesse contexto, a palavra cultura era usada quase como sinônimo de civilização (EAGLETON, 2005). O entendimento de cultura como apreciação de música, literatura, cinemas, enfim, como a elite a concebe, tem origem nessa ideia.

No início do século XIX, a palavra cultura passa a identificar um modo de vida global e característico (WILLIAMS, 1992) de um dado grupo social. Já no século XX, a noção de cultura começa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa.

Dessa forma, ao longo da história, o termo cultura deixa gradativamente de “ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar também o gosto das multidões” (COSTA et al. 2003, p. 2).

Ao longo do século XX, surge um sentido de cultura que teve um impacto considerável nas ciências sociais. Essa concepção ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Sendo assim, a cultura é concebida como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização), afirmando-se como um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados. Em outras palavras, a cultura é denominada um conjunto de práticas significantes (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Essa expansão e essa diversificação do domínio do que se entende por cultura impõem uma concepção de cultura que extrapola a acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. “Ela é compreendida numa ordem constitutiva de todos os aspectos da vida social, em que passa a ter uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada como virada cultural, referindo-se a esse poder instituidor” (COSTA et al. 2003, p. 2).

Numa linha que também considera a cultura como um sistema simbólico, têm-se os pressupostos do influente antropólogo americano Clifford Geertz, que contribui com sua teoria interpretativa para a reflexão sobre os significados de práticas sociais (PROCHNOW; LEITE; ERDMANN, 2005).

Este antropólogo define a cultura como sendo uma “teia de significados, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15). Entende ainda que a cultura é constituída por meio de significados estabelecidos socialmente, e que sua função na vida humana “dialoga com a idéia de um ‘programa’ ou ‘sistemas’ organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana” (DAUSTER, 2003).

Geertz (1989) fala ainda da cultura propondo duas ideias. Na primeira, ele propõe uma definição de cultura que se afina mais como um conjunto de mecanismos de “controle-planos”, receitas, regras, instruções para governar o comportamento, do que como complexos de padrões concretos de comportamento, costumes, usos, tradições, feixes de *habitus* –, como tem sido o caso até agora. Na segunda ideia, ele diz que “o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle para ordenar seu comportamento” (p. 56).

Pérez Gómez (2001), fundamentado também em Geertz e no psicólogo Jerome Bruner, apresenta uma concepção de cultura como

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (p. 17).

Dessa forma, o autor diz que a cultura é “resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentidos, costumes, rituais, instituições e objetos” (Pérez Gómez, 2001, p.17).

Fez mais sentido para o presente estudo uma aproximação a esses autores que entendem a cultura como sendo de uma ordem simbólica e ideológica, na qual é constitutiva e constituída por significados partilhados socialmente e que orientam e se materializam em práticas significantes.

1.3 Cultura e a possibilidade de mudança da escola

À medida que se estuda a questão da cultura, percebe-se a polissemia que se tem em torno de sua definição. Entretanto, como nosso interesse reside em uma explicação que

contribua no debate sobre as mudanças e continuidades das práticas do dia-a-dia da escola, pontuamos alguns entendimentos de cultura, mas nos aproximamos mais de definições que permitem um diálogo coerente com a forma que concebemos a escola.

Para efeitos de dimensionar a viabilidade do estudo, é importante retomar duas conjecturas sobre cultura bastante repercutidas na antropologia. Quando nos propomos a discorrer sobre cultura, faz-se necessário recorrer à teoria do Ponto Crítico do antropólogo americano Alfred Kroeber, que é um marco na discussão sobre a gênese da cultura. Segundo essa teoria, o desenvolvimento da capacidade do homem de adquirir cultura foi uma conquista repentina. De um instante para outro, em um dado momento da humanização dos primatas, se produziu uma alteração orgânica prodigiosa, em que uma nova geração passou a ter capacidade de comunicação, aprendizagem, ensino e generalização (GEERTZ, 1980).

Na contramão desta teoria do Ponto Crítico, Geertz diz que “a constituição inata, genérica do homem moderno parece ser um produto tanto cultural como biológico” (p. 4). Isso equivale a dar à cultura não só a função de abastecer, desenvolver e aumentar capacidades com bases orgânicas, geneticamente anteriores a ela, mas, sobretudo de considerá-la como integrante das mesmas capacidades. Com isso, ele admite que a capacidade do homem adquirir cultura é resultado de um processo contínuo e gradual de interação com o seu meio.

Essa forma de entender o surgimento da cultura e a hominização do homem contribui para o entendimento que caminha no sentido de definir o homem e a cultura não só como produto ou processo, mas como meio em que os dois se integram e se beneficiam das estruturas um do outro para se desenvolverem e se constituírem (GEERTZ, 1989).

Não é preciso um esforço muito grande para perceber que os autores apresentam teses antagônicas para um mesmo fenômeno. No entanto, o nosso interesse não é reforçar essa contraposição de ideias que os autores apresentam, mas discorrer sobre as implicações que se tem ao assumir como ponto de partida uma perspectiva ou outra.

Salientamos que, embora a segunda tese seja reconhecidamente a mais aceita cientificamente, inclusive é com ela que o estudo dialoga também, consideramos interessante mostrar como alguns discursos na sociedade e, especialmente na educação, embora pareçam não ter articulação nenhuma com as ideias defendidas por Kroeber, estão impregnadas por elas.

Como nosso estudo se propõe a investigar processos de mudança e permanência, estamos motivados pela ideia de que as transformações na cultura da escola acontecem, e que existe uma “lógica” de acontecimentos que explica como isso acontece. Quando nos

defrontamos com a ideia de que uma grande mudança na história da existência do homem, que foi o advento da cultura, ocorreu por um acaso ou mutação, damos-nos conta de como alguns segmentos da sociedade usam uma lógica parecida para explicar alguns fenômenos que permanecem por mais tempo na sociedade.

Não é incomum vermos noticiários e propagandas tratando de questões culturais como sendo imutáveis e que só um milagre para mudar o percurso dos acontecimentos. Um exemplo bem ilustrativo dessa questão, antes de entrar no que de fato afeta e motiva o presente trabalho, é o caso da corrupção no país, que é tratada como uma cultura praticamente imutável.

A educação pública, ou melhor, a cultura que se criou sobre as escolas administradas pelo poder público, independente da instância a que se encontram vinculadas, também se enquadra nesta mesma linha de raciocínio. Ou seja, para muitos, entre esses estão incluídos vários professores, gestores e organizadores da educação no país, as escolas vivem uma cultura do caos e, para sair desse caos, seria preciso ocorrer um acontecimento extraordinário, para depois os profissionais da e responsáveis pela escola poderem fazer alguma coisa.

Considerando isso, se formos conceber a mudança e a permanência da cultura dentro desta linha de pensamento, poder-se-ia dizer que esta tende a reproduzir-se por um período de tempo, que não se pode determinar, e que, em algum momento, ela pode sofrer alterações quase independentes de uma intervenção social.

Dependendo de como olhamos para a escola, essa teoria parece imperar neste contexto, principalmente quando tomamos alguns aspectos da escola que parecem não sofrer alterações consideráveis ao longo de muito tempo, como é caso do espaço físico e dos recursos financeiros e didáticos destinados ao ensino. E também quando analisamos alguns discursos recorrentes sobre a instituição e seu papel na sociedade: “não há o que a escola possa fazer se não houver uma mudança maior que ajude a escola a cumprir o papel dela, que é ensinar”.

Pode-se dizer que essa leitura pessimista das possibilidades da escola diante da realidade traz um discurso semelhante à ideia divulgada na Teoria do Ponto Crítico, por esperar uma solução do acaso para depois se ter uma atuação no sentido de promover mudanças qualitativas, como já dito. Pode-se perguntar: como essa discussão do papel da cultura na hominização do ser humano se relaciona com a construção do objeto desta pesquisa? O ponto de ligação é a possibilidade de visualizar a mudança ou não da cultura. Se assumirmos como verdade a primeira ideia exposta, torna-se sem sentido um estudo que se proponha a trabalhar com as mudanças e as continuidades da cultura, já que se acreditaria que

essas mudanças não acontecem num processo de interação e sim de forma independente.

Já a segunda concepção permite falar em mudanças, porque o desenvolvimento da cultura não é tudo ou nada, mas decorre de um processo dialógico entre o homem e a cultura. Transportando essa discussão para as práticas que constituem a cultura da escola, é possível falar que o processo de mudança da cultura da escola não acontece de forma súbita e inesperada, mas ele é resultado do encontro de seus atores com a cultura e vice-versa. Neste sentido, conhecer como ocorre esse processo possibilita, de alguma forma, pensar em intervenções.

1.4 Cultura escolar e cultura da escola

É perceptível que a cultura tem ocupado um espaço central na sociedade e que cada vez mais as pessoas têm recorrido a esse conceito para pensar o mundo. É nesse sentido que se presencia, atualmente, um aumento do interesse pelas questões culturais, seja no âmbito acadêmico, seja nas instâncias políticas, nas manifestações artísticas ou na vida cotidiana. Como já dito, esse fenômeno é interpretado como uma virada cultural, a qual pode ser resumida na compreensão de que a cultura é essencial, não porque assume uma posição única e privilegiada, mas, sobretudo porque perpassa o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (VEIGA-NETO, 2003).

Essa centralidade que a cultura assume tem desdobramentos no campo da educação, fazendo surgir questionamentos sobre a relação que se tem entre cultura e educação. Segundo Silva (2006), os primeiros trabalhos sobre cultura escolar surgiram no Brasil nos anos de 1980, mas a ideia de uma cultura escolar só se fortaleceu nos anos de 1990, apresentando atualmente distintas tendências investigativas, que vão da história à sociologia, da política educacional à prática pedagógica.

Existem muitas compreensões do que venha a ser cultura escolar e cultura da escola. Em seguida, apresentamos algumas dessas ideias.

Um dos trabalhos mais completos sobre a relação da cultura e da educação, que se teve oportunidade de estudar, é do pesquisador francês Forquin (1993), o qual fez uma revisão exaustiva dos diferentes e variados autores que se debruçaram sobre a problemática da cultura e da educação e das interpelações sobre o currículo educacional.

O trabalho de Forquin ocupa lugar de destaque nas produções sobre a cultura escolar/

da escola porque propõe uma diferenciação desses conceitos. Essa distinção está fundamentada nas contribuições do conceito de cultura de sociólogos e de etnólogos.

O autor diz que é impossível ignorar a aproximação da realidade educativa com a organização social, entretanto, pontua que é importante considerar, para “a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas, além da situação social do aluno, as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos e os valores que estão subjacentes” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Ele acredita que existe uma oferta de cultura escolar original que, por um lado, não pode ser totalmente independente de uma demanda social e que, por outro, não se organiza apenas de uma sobreposição dessa demanda. O que Forquin (1993) defende, assim como Williams (1992), é que existe um espaço de elaboração da escola que a permite criar sua própria cultura.

A partir dessa colocação, fica clara qual a conjectura de Forquin (1993) a respeito do assunto: a existência de uma cultura da escola “que tem suas próprias características de vida, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p. 167). E propõe a existência de uma cultura escolar “que pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p.167).

Num paradigma semelhante, Chervel (1988 apud Faria Filho et al., 2004), que estudou a história das disciplinas escolares a partir de fontes primárias, como por exemplo, os manuais didáticos e os cadernos escolares, defende que a escola possui uma disposição em produzir uma cultura peculiar, singular e original, contrapondo-se à ideia de transposição didática da escola.

Este teórico critica também os esquemas explicativos que depreciam o saber escolar, colocando-o como derivado de um saber superior. Recrimina, ainda, a noção de escola como mera agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. Para ele, a cultura escolar assume na escola e encontra nela não só um meio de propagação, mas também de origem.

Nesta linha de pensamento, Chervel, citado por Silva (2006), concebe que a escola oferece à sociedade uma cultura composta por dois elementos: primeiro, tem-se os programas oficiais, que esclarecem seus objetivos educativos, e depois se tem os resultados alcançados a partir da ação da escola.

Julia (2001) estuda a cultura escolar dentro de uma abordagem histórica, que a entende

como uma mistura entre normas e práticas, que definem “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” (p. 1).

O teórico diz que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p.1). Complementa pontuando que as práticas não podem ser ponderadas sem se considerar o corpo profissional, no qual estão os agentes delas.

Julia (2001) critica os teóricos que viam a escola como um meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo. Ele diz que é preciso duvidar dessa aparente inércia em que demonstra estar a escola. Diferentemente do que muitos acreditam, afirma que há mudanças, sim, nessa instituição, e que embora sejam alterações muito pequenas, nem por isso deixam de ter o potencial de transformar o aparelho institucional. O fato de serem quase imperceptíveis exige ainda mais que os pesquisadores se concentrem em questionar as práticas cotidianas da escola e seu funcionamento interno.

Para Julia, existem três caminhos para se debruçar sobre a cultura escolar: o primeiro, seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola (projeto pedagógico); o segundo, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e o terceiro, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Enfim, Julia acredita que a cultura escolar coloca em evidência o papel da escola, que para ele não é o de ser meramente transmissora de conhecimentos, mas, concomitantemente, o de “inculcar os comportamentos e *habitus*” (2001, p. 30). Lembra o autor que a inculcação encontra resistência na cultura dos estudantes e da localidade do entorno da instituição.

Faria Filho et al. (2004), que estudam a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação, colocam que a contribuição de Julia (2001) foi convidar os pesquisadores para olharem e se interrogarem sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento da escola, ao manifestar sua crença nas inovações pedagógicas, explicitando sua concepção de cultura escolar como inventiva.

Segundo Faria Filho e colaboradores (2004), Chervel exerce influência sobre Julia (2001) quanto à função social da escolarização, mas o primeiro parece ter mais clara a questão da originalidade da cultura escolar e se interessava mais pela temática dos saberes escolares; já Julia dá ênfase nas práticas escolares, fato esse que o faz distinguir entre uma cultura primária e uma cultura secundária.

Viñao Frago (1998 apud Silva, 2006) entende a cultura escolar como diversas

manifestações das práticas instauradas dentro das escolas, que passam pelos alunos, pelos professores, pelas normas e teorias, enfim, diz respeito a tudo o que acontece na escola.

Este mesmo autor coloca que o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (Viñao Frago, 2000 apud Carvalho, 2006). Ou seja, espaço e tempo constituem, assim, dois elementos chaves para a compreensão da cultura escolar.

Viñao Frago (2000) estende o conceito de cultura escolar para culturas escolares, isso porque para o autor a cultura escolar varia de acordo com a instituição estudada. Segundo Faria Filho et al. (2004), este teórico identifica a cultura escolar como as continuidades e as permanências, reafirmando a pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações.

No Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, o trabalho desses teóricos vem ganhando espaço e importância quando se discute a escola como produtora de uma cultura própria e original. Chervel, por sublinhar a peculiaridade da cultura escolar; Viñao Frago, por dar ênfase nos espaços e tempos escolares e na alfabetização como elementos constituidores da cultura escolar; e Julia, por destacar a cultura escolar como normas e práticas (Vidal, 2005).

Faria Filho et al. (2004) chamam atenção para como têm se configurado os estudos sobre a cultura escolar no Brasil. Os autores dizem que a cultura escolar tem sido estudada a partir de duas maneiras, como categoria de análise e como campo de investigações na história da educação.

Um grupo que tem se preocupado com as questões da cultura escolar e as tem estudado como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação é o coordenado pela Professora Eurize Pessanha, da Universidade do Mato Grosso do Sul. Pessanha e colaboradores (2004) explicam que foi por meio do estudo da história das disciplinas que surgiu a necessidade de estudar o processo dos saberes escolares, situado dentro do movimento da cultura escolar.

Segundo Faria Filho et al. (2004), esse grupo tem um trabalho de mapeamento dos estudos da área muito importante. Esse estudo constitui-se num inventário das pesquisas realizadas no país sobre a temática, onde foi feito um agrupamento das pesquisas “em três grandes eixos: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; materialidade escolar e método de ensino” (p.151).

Os trabalhos do estudo partem do pressuposto de que “na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode

chamar de cultura escolar” (PESSANHA et al., 2004, p. 1).

Outro trabalho importante de se sublinhar na temática da cultura escolar foi o encomendado para o GT (Grupo de Trabalho) “Currículo” da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no ano de 2006. Esse trabalho, intitulado “As potencialidades da centralidade da(s) culturas para investigações no campo do currículo”, organizado por Rodrigues de Amorim e Eurize Pessanha, trata-se de um conjunto de textos que abordam a cultura escolar em interface com currículo.

Silva (2006), que tem um estudo que compõe esse conjunto, ao fazer um trabalho onde esboçou uma leitura do quadro conceitual dos estudos e das possibilidades de pesquisa na/pela cultura escolar, afirma que: “quando tomamos como objeto a cultura escolar, não estamos essencializando a escola; antes, a estamos recolocando (...) no centro das diferenças culturais e relações de poder” (p. 9).

Dessa forma, a autora entende a escola não apenas como um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, mas, antes, como arena de exploração e negociação de tensões, colocando que as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e na comunidade, precisam ser desocultadas.

Silva (2006) diz ainda que os indivíduos e suas práticas são elementos básicos para compreensão de cultura escolar, especialmente no que tange à formação desses sujeitos, à sua opção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica.

Num mesmo sentido, Carvalho (2006), partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição possuidora de cultura própria, afirma que a cultura específica dessa instituição exprime os valores e as crenças que os membros da instituição educacional partilham.

1.5 Cultura docente

Como já afirmado, o desenvolvimento da instituição está colado com o desenvolvimento de seus profissionais. Dessa forma, é impossível falar da escola sem falar de seus professores e o que suas ações significam para a composição da cultura da escola.

Pérez Gómez (2001) define cultura dos docentes “como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes, que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (p.164).

Segundo o autor, a cultura docente é elemento imprescindível na composição da cultura da escola, influenciando nos métodos que se utiliza na sala, nas orientações das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de definição de decisão. A cultura docente determina concretamente a qualidade do trabalho docente, principalmente na maneira como se articulam com os demais colegas.

Dessa forma, o autor pontua como a cultura docente está firmemente relacionada com “a função social que a escola adquire em cada época e em cada contexto, e sua regulação política e administrativa, assim como com o conhecimento pedagógico acumulado na tradição teórica e prática deste âmbito acadêmico” (p. 166).

Pérez Gómez coloca também o quanto essa cultura docente encontra-se abalada por todas as mudanças que a sociedade vem sofrendo e, conseqüentemente, a escola. Em decorrência disso, os professores viveriam um momento de tensão no qual imperaria a insegurança e a confusão. As certezas morais e ideológicas de ontem recaem sobre incertezas e questionamentos de hoje (LORO e TOMAZETTI, 2008).

Essa situação colabora para o agravamento de uma crise na escola, impedindo o desenvolvimento da instituição à medida que o professor se isola e passa a agir na esfera da sala de aula, de forma desconectada em relação aos colegas, gozando de uma falsa autonomia que o permite legitimar práticas esvaziadas de critérios e valores (HARGREAVES, LORNA, MOORE e MANNING, 2002).

1.6 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos como contexto de pesquisa: Fundamentação legal

De modo geral, no mundo todo há um movimento de expansão do Ensino Fundamental. Os países desenvolvidos, principalmente, têm organizado o Ensino Fundamental num formato mais estendido, com cerca de 10 anos de duração (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Na América Latina, existem vários que já adotaram o Ensino Fundamental de 9 anos de duração.

No Brasil, historicamente, esse segmento também vem se expandido numa tentativa de adequação a esses padrões internacionais.

Para se ter um panorama, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 4.024

dizia que o EF deveria ser obrigatoriamente organizado em 4 anos e, pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970.

Em 1971, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692, que redefiniu a duração do Ensino Fundamental, aumentando-o de 4 para 8 anos.

No ano de 1996, aprovou-se mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) que, para alguns estudiosos, já sinaliza a possibilidade de uma nova ampliação do EF, agora de oito para nove anos, ao colocar como facultativa a matrícula da criança de 6 anos de idade no seu Artigo 87, parágrafo 3º- I: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental” (SAVELI, 2008; CUSTÓDIO s/d).

Em 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), onde constava como meta, dentre outras, a ampliação do atendimento para 100% das crianças com seis anos de idade e a ampliação do EF de oito para nove anos de duração (CORREA, 2007).

Como resultado desse movimento pela ampliação do EF, em maio de 2005 aprovou-se a Lei 11.114 (Brasil, 2005) que alterava a LDB (Brasil, 1996) no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF, passando-a dos sete para os seis anos. Entretanto, esta mesma lei não mencionava a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o EF com duração de nove anos.

No mês de agosto de 2005 ainda, o Conselho Nacional da Educação divulga a resolução nº 3, que trata das normas da expansão do EFNA de duração. Em fevereiro de 2006, o Governo Federal sanciona a Lei 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove anos (EFNA) de duração para todos os sistemas de ensino, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Ficou definido que a transição do ensino de oito para nove anos aconteceria num período de quatro anos. Isso significa que até 2010 todas as escolas públicas e privadas deveriam ter se adequado à legislação.

1.6.1 O Argumento que sustentou a ampliação do EFNA e o ingresso da criança de 6 anos

No início do ano de 2004, o MEC promoveu alguns encontros regionais com o

objetivo de apresentar e defender a proposição do EFNA. Nesses encontros, em que foram discutidas, principalmente, as implicações pedagógicas dessa medida com base nas experiências de algumas cidades que já funcionavam com a proposta do EFNA (SANTAIANA, 2008), foram apresentados argumentos em defesa da ampliação do EF e do ingresso da criança de 6 anos neste nível de ensino.

O discurso predominante nesses encontros era de que a política de ampliação do EF estava inserida numa política maior do governo de inclusão social. Isto é, a ampliação do EFNA e o ingresso da criança mais cedo no EF significavam parte das ações afirmativas pelas quais o governo estava cumprindo o compromisso antes assumido de incluir todos os cidadãos na sociedade.

Os dois argumentos mais trazidos para sustentar tal política e que constam em diferentes documentos do MEC, elaborados com o objetivo de orientar como os sistemas deveriam proceder para ampliar o EFNA são: 1º) o EF9 anos se constitui uma forma de garantir melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças; 2º) considera-se que a ampliação do ensino sugere uma mudança de qualidade, já que o ingresso à escola mais cedo aumenta a probabilidade das crianças concluírem a escolaridade obrigatória e prosseguir nos estudos (MEC, 2004).

Com relação à idade em que se passa a ser obrigatória a matrícula no EFNA, os documentos do MEC apresentam dados que mostram que cerca de 81% das crianças dessa faixa etária já estariam na escola e ostenta que essa medida, na verdade, só oficializa um movimento que é da população de colocar progressivamente seus filhos mais cedo na instituição escolar (MEC, 2004).

Enfim, o governo explicita a todo momento em seus documentos oficiais que o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

1.6.2 Mudanças que ocorrem com o EFNA e significações para a prática

O Ensino Fundamental de Nove anos implica em muitas mudanças na escola, que serão mencionadas neste tópico sucintamente, mas a que tem causado maior impacto e tem recebido mais holofotes é o ingresso da criança de 6 anos no primeiro ano do Ensino

Fundamental.

Ao que se refere à nomenclatura e organização do ensino, ficaram estabelecidas as seguintes mudanças:

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

Neste quadro se observam várias mudanças, a primeira é a incorporação de mais um ano no Ensino Fundamental, que passa a ter 9 e não mais 8 etapas. Nota-se que o EF está dividido em anos iniciais e anos finais, períodos que correspondem respectivamente às etapas de 1º ao 5º anos e 6º ao 9º anos, que antes eram designadas por Fundamental I (1ª à 4ª série) e Fundamental II (5ª à 8ª série). Outra mudança que aparece é a da nomenclatura referente a cada etapa anual do ensino, antes chamada de série e agora de ano. Destaca-se também a inclusão de mais um ano no primeiro ciclo, que é onde estão alocadas as crianças de 6 anos.

Essas mudanças expostas acima são as mais divulgadas entre a população e, muitas vezes também, entre os profissionais que atuam na escola, embora tenha existido todo um esforço do governo de elaborar documentos explicitadores e orientadores dessas mudanças.

São nesses documentos, os quais totalizam sete volumes, que se encontram vários aspectos da organização da escola e do ensino que deve se transformar com a implantação do EFNA.

Como já dito, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação do novo ensino e na acolhida da criança de 6 anos, o MEC publicou algumas orientações, entre elas, o significado do ingresso da criança de 6 anos e a adição de mais um ano ao EF:

não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional primeira série, mas conceber uma nova estrutura da organização dos conteúdos do Ensino Fundamental de Nove anos (MEC, 2004, p.17).

Nesse ponto e em vários outros dos diferentes documentos, a ideia que prevalece é a de que o EFNA não traz só a novidade de mais um ano e do atendimento à criança mais nova, mas ele sugere e propõe que se faça, juntamente com a implantação de ensino, uma revisão geral do que se entende por Ensino Fundamental nos sistemas de ensino brasileiro. Em outras palavras, o que está posto como ideal no EFNA é que se aproveite o momento de transição do EF de Oito para Nove anos para reestruturar esse segmento de ensino. O que implica rever as

práticas da escola que a constitui.

Segundo o documento Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais de 2004, as orientações para se construir o novo formato do Ensino Fundamental é

construir políticas indutoras de transformação na estrutura da escola, na organização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (p.11).

O que se vê nessas orientações é uma proposta de mudança substancial nas funções e na estrutura da escola, bem como da cultura da escola como um todo.

Segundo as próprias orientações do MEC (2006), o EFNA traz várias implicações para a prática diária na escola, mas talvez a que impacta e coloca mais desafios, pelo menos no início do processo de ampliação do EFNA, é o ingresso da criança de 6 anos, que é alguém que tem características de desenvolvimento específicas com as quais os profissionais da escola do Ensino Fundamental não estão acostumados a trabalhar.

Na verdade, a entrada dessa criança implica, entre outras coisas, uma organização diferente do tempo escolar que respeite os ritmos e todas as outras características das crianças de 6 anos; uma reestruturação da parte física que contemple acomodações adequadas para a necessidade dessas crianças como, por exemplo, de brincar e de se expressar pelos movimentos; uma formação em serviço para os professores e demais funcionários que contemple discussões, reflexões e produção de conhecimento sobre esse nosso aluno que está na escola; uma reformulação do currículo para que este possa atender e respeitar a forma de aprender e de expressar da criança; uma avaliação processual, diagnóstica, formativa e não classificatória, que dê conta de redimensionar a ação pedagógica; uma reestruturação do currículo; um currículo que seja coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2006).

De modo geral, toda a organização do trabalho pedagógico na situação do EFNA precisa de mudança. Entendendo por organização do trabalho pedagógico a estrutura física, os materiais, os espaços e ambientes, a gestão, os tempos, os conteúdos, as metodologias, os planejamentos e avaliação.

O regimento escolar, sendo um documento no qual constam as normas e definições da relação entre a escola e a comunidade, nesse processo também deveria ser recuperado e reavaliado para que se façam as modificações necessárias para o desenvolvimento do EFNA. Além do regimento, o Projeto Político-Pedagógico também deveria ser refeito, pensando os

objetivos a que se propõe o EFNA. A forma de avaliar também deveria ser um item a ser mudado também, devido à nova situação (MEC, 2006).

1.6.3 Posicionamentos críticos sobre o EFNA e o ingresso da criança de 6 anos

Como bem têm mostrado os últimos estudos sobre a temática (KRAMER; NUNES e CORSINO, 2011; CORREA, 2011; NEVES; GOUVÊA E CASTANEIRA, 2011; CAMPOS; BHERING; ESPOSITO, GIMENES; ABUCHAIM; VALLE E UNBEHAUM, 2011), inegavelmente a ampliação do Ensino Fundamental e a antecipação do ingresso da criança de 6 anos neste segmento gerou uma série de efeitos, tanto na educação infantil como na forma de pensar esta etapa do ensino e suas práticas. Estes estudos mostram que os efeitos têm sido prejudiciais, uma vez que o processo de ampliação está se fazendo sem considerar a realidade da escola e sem prepará-la para as mudanças.

O que se percebe é que principalmente aqueles que se dedicam a pesquisar a Educação Infantil se posicionam com mais veemência sobre as modificações advindas com a implantação do EFNA. Isto acontece em função da crença de que a Educação Infantil, que historicamente tem dificuldades em consolidar uma identidade própria por ser entendida, equivocadamente, como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental, no sentido de treino, seria ainda mais prejudicada por essa situação que tende a reforçar a ideia de treino e preparação para a etapa seguinte (CORREA, 2007; CORREA, 2011).

Outro argumento pauta-se na compreensão de que o EF, que já tem tantas dificuldades para cumprir suas funções mais básicas de ensinar a ler e a escrever, não teria as condições necessárias para promover o desenvolvimento das crianças de 6 anos (CORREA, 2007). Além disso, alguns pesquisadores vêem o EFN anos como uma forma de legalizar uma prática que já vinha ocorrendo, a de colocar crianças de 6 anos no EF e não na EI, já que no primeiro caso elas representam mais recursos e, no segundo, ônus (CORREA, 2007; ARELARO, 2005; 2011).

A maior preocupação daqueles que se ocupam da educação infantil é o risco de que o ingresso mais cedo da criança no EFN anos possa “configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no ensino, fato que pode aumentar a exclusão e antecipar o fracasso escolar” (AMARAL, 2009, p.4) .

Correa (2007) aponta vários desafios para o EF que sinalizam uma incerteza de como essas crianças de seis anos seriam recebidas nessa etapa do ensino. A pesquisadora pontua a dinâmica na qual estão estruturados os tempos de aula, 4 horas de aulas expositiva, e o espaço físico, salas apertadas com carteiras enfileiradas, chamando atenção para o fato de que manter a mesma organização no EFNA inviabiliza, por exemplo, a brincadeira e o atendimento mais individualizado, tão necessários à faixa etária.

Em pesquisa realizada por Correa e Hayashi (2009), com o intuito de investigar se o direito da criança à brincadeira estava sendo garantido com a implantação do EFNA, não só como expressão, mas como meio mais profícuo de aprendizagem, observou-se que aquele que era um receio está se tornando um fato, pois o que se verificou no estudo foi que este direito da criança estava sendo negligenciado na escola estudada.

Correa e Cambi (2010), ao discutirem resultados de uma pesquisa que tinha como objetivo avaliar a situação da pré-escola com a antecipação do ensino obrigatório, tecem considerações as quais sinalizam que o processo de implantação EFNA poderia ser implantado com mais vagar para não prejudicar as crianças da faixa etária. O estudo aponta uma desvantagem para a pré-escola com o EFNA, principalmente ao que se refere ao currículo. O que acontece é que a entrada precoce das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental faz com os professores da educação infantil antecipem a alfabetização com anseio de prepará-las para a próxima etapa, sem considerar as características de desenvolvimento dessa faixa etária.

Amaral (2009), ao fazer pesquisa com crianças que estavam passando pela transição do EF de Oito para Nove anos, conclui apresentando restrições a essa política e, principalmente, à forma como estava sendo implantada no Estado do Paraná, de forma desrespeitosa aos direitos das crianças e até às determinações legais, uma vez que crianças de 5 anos estavam sendo matriculadas no EFNA.

Santos e Vieira (2006), ao pesquisarem a situação do Estado de Minas Gerais que, desde 1994, possui uma política de antecipação do ingresso da criança no EF, manifestam preocupação pontuando que é preciso analisar os efeitos do EFNA a curto, médio e longo prazo, sobretudo observando as consequências para a educação infantil, visto que as políticas de investimento no EF tendem a desorganizar e fragilizar a oferta na educação infantil.

Gorni (2007), após realizar pesquisa sobre como está sendo implantado o EFNA, entrevistando professores e dirigentes, apresentou preocupações também em relação à maneira com que está sendo feita esta transição, sem uma formação adequada para os professores e sem considerar outras questões tão básicas para o bom funcionamento do EF.

Fach (2009) também discute o EFNA, fazendo uma interface com o direito à educação. A autora, assim como todos os outros autores, debate que a política de implantação em si não seria nociva, pelo contrário, poderia representar um avanço para a educação brasileira, mas a implantação sem discussão e sem os devidos cuidados poderia culminar em mais política que impacta os sistemas de ensino sem trazer benefícios reais, só prejuízos, inclusive em relação ao direito de todos a terem acesso e permanência em um ensino de qualidade.

A nossa posição não é diferente das expostas acima. Não temos argumentos e nem justificativas para nos opormos de antemão à ampliação do ensino, mas também compartilhamos da preocupação com a forma como está sendo feita e, principalmente, ao fato da ampliação estar sendo feita em detrimento de direitos já adquiridos pela sociedade e pelas crianças.

1.7 Cultura da escola e Ensino Fundamental de nove anos

O interesse na temática da ampliação do EFNA repousa no fato de que é um momento político e histórico de prolongamento do Ensino Fundamental, que requer não apenas investimentos em termos de estrutura e de reformas curriculares, mas, principalmente, em mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e adaptação das escolas para receber novos alunos, crianças com características e demandas desenvolvimentais diferentes daquelas a que se estava acostumado (LOPES e MENDES, 2006). Acredita-se que esse momento, em que é exigida uma reformulação das escolas para esses fatos, implica também em mudanças na forma de conceber e organizar da cultura escolar e da escola.

A presente pesquisa vê, na implementação do EFNA, uma fase de transição do ensino em que são atribuídos à escola novos valores e significados, que impõem aos agentes da educação uma mudança de suas práticas para se adequarem às exigências legais. Contudo, imagina-se que essas alterações não se fazem sem resistência e sem conflito por parte daqueles que são responsáveis pela educação dentro das instituições escolares.

Partindo do pressuposto de que a cultura é (re)produzida num processo de significação das ações sociais (CERTEAU, 1995), acredita-se que a ampliação do EFNA se constitui um contexto propício para se estudar mudanças e continuidades da cultura escolar.

Considerando o exposto, constitui-se como objetivo geral do estudo investigar mudanças e continuidades da cultura escolar a partir da perspectiva dos professores, no contexto de expansão do Ensino Fundamental de Oito para Nove anos.

Pretende-se, ainda, compreender como ocorre o processo de transformação e perpetuação da cultura da escola e entender como o professor se posiciona e é posicionado dentro dos processos de mudança e permanência da cultura da escola.

CAPÍTULO 2

2 METODOLOGIA: Um modo de ver a cultura escolar e a cultura da escola

2.1 Rede de Significações: sentidos e significados

Nessa pesquisa, a aproximação a uma concepção de cultura que a define como sendo constituída por meio de significados estabelecidos e compartilhados socialmente tem como sustentação teórica a forma como os alunos e pesquisadores do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) vêm analisando e pensando os seus estudos sobre processos de desenvolvimento humano. Esse fazer tem sido sistematizado no que denominamos perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – RedSig.

A RedSig é um instrumental que, inicialmente, foi desenvolvido a partir de pesquisas com adaptação de bebês na educação infantil, mas hoje é usada em diferentes estudos sobre os processos desenvolvimentais. A interação é um componente imprescindível nesta perspectiva, para pensar o desenvolvimento. Defende-se que é nas relações que os indivíduos estabelecem com o meio e com as pessoas que o desenvolvimento é potencializado; é nesse encontro com os diferentes elementos sociais e humanos que os sujeitos entram em contato com diversas maneiras de ser, de pensar e de estar no mundo (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004).

Nessa perspectiva, quando se diz que o desenvolvimento ocorre na e por meio das relações, entende-se que ele acontece na e por meio das produções simbólicas (sentidos e significados) que resultam das relações. E essas produções funcionam como mediadoras do desenvolvimento. A substância e as formas dessas produções simbólicas são retiradas da cultura na qual o indivíduo encontra-se inserido, que por sua vez é circunscrita por uma matriz sócio-histórica.

Nesta interação ainda são consideradas as condições concretas de existência, os vários aspectos da história de vida, dos tempos vividos que dialogam e estão perpassando a matriz sócio-histórica, permitindo ao sujeito (re)significar diversos sentidos. São esses sentidos e

esses significados, os quais têm origens e importância na cultura na qual são criados (BRUNNER, 2001), que vão circunscrever o percurso do desenvolvimento do indivíduo.

A teoria da RedSig encontra-se num estágio em que vários conceitos já foram desenvolvidos, no entanto, trabalharemos apenas com alguns que nos ajudam a pensar os desenhos e os movimentos assumidos pela cultura, principalmente da cultura da escola.

O conceito de cultura não foi explicitamente abordado por nenhum dos trabalhos do CINDEDI, sendo priorizado, no trabalho de Amorim (2002), o conceito de matriz sócio-histórica, com o qual o conceito de cultura se vincula, embora o primeiro seja considerado mais amplo do que este último.

Considerando isso, faz-se necessário apresentar a concepção de matriz e discutir como esse conceito será apropriado para o estudo das mudanças e das continuidades da cultura escolar e da cultura da escola.

A matriz é entendida como sendo “de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FEREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004, p. 26). A matriz foi concebida sendo composta por duas partes íntimas e dialeticamente inter-relacionadas:

condições socioeconômicas e políticas, as quais representam as concretas condições de vida de uma comunidade específica, nas quais a pessoa nasce, vive e se desenvolve, além das pressões sociais mais estáveis às quais as pessoas estão submetidas;

práticas discursivas, que representa o domínio das representações, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas, etc. Estas têm materialidade como um pintura, uma música, um ritual, uma palavra ou um comportamento humano (...) (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.95)

Parte-se do pressuposto que a composição da cultura é atravessada e afetada por essa matriz sócio-histórica. Acredita-se que é a partir da interpretação feita e sofrida pelos atores da escola, dos elementos dessa matriz, que estes produzem sentidos e significados que circunscrevem a manutenção ou a renovação da cultura.

Nessa matriz, estão contempladas desde políticas, legislações e normas educacionais até currículo, recursos financeiros e materiais da escola, concepções e discursos sobre escola, educação e ensino.

Essa matriz sócio-histórica também se faz presente nas experiências profissionais e pessoais de cada professora, assim como na formação acadêmica e em serviço, política e religiosa que cada uma possui.

Nesta linha de entendimento, a lei nº 11.274, que trata da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e da obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos

neste nível de ensino, é entendida como uma situação nova que impõe uma reorganização da cultura da escola, cultura esta que é constituída por uma rede de elementos os quais, por sua vez, são circunscritos por uma matriz sócio-histórica.

Nesta direção, apresentamos uma ideia que também é central na RedSig, que é a forma de pensar o desenvolvimento a partir da metáfora de rede. Essa abordagem do desenvolvimento implica reconhecer a complexidade do fenômeno do desenvolvimento, considerando as relações, os entrelaçamentos, a multiplicidade de fios interligados em combinações pluridimensionais (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Olhar a cultura escolar e da escola a partir desse referencial é considerar os diferentes componentes e elementos sociais, econômicos e políticos que se cruzam e influenciam nesta construção da cultura; é admitir que não existe apenas uma configuração possível e materializada da cultura; é compreender a escola como local de encontro, de reprodução e renovação de diversas culturas.

Isto implica compreender as condições de trabalho e de formação do profissional da escola nesse processo de mudança e permanência da cultura, assim como considerar as características da população atendida, a infraestrutura e os recursos materiais e humanos de que a escola dispõe.

Acredita-se que a trajetória de vida e profissional e o acúmulo de experiências e atuações em diferentes contextos também contribuem com sentidos e significados que perpassam a Rede de Significações em que se encontram imersos todos estes elementos que compõem a cultura da escola. São esses sentidos e significados que sustentam as práticas significativas pelas quais a cultura se renova ou se mantém.

Dentro dessa perspectiva, é importante dizer que concordamos que a cultura escolar e a cultura da escola têm características que as diferenciam e as definem como fenômenos sociais que guardam certa distinção. Contudo, pautada em uma visão de desenvolvimento em rede e dialógica onde tudo está interligado e circunscrito por uma matriz sócio-histórica, parece-nos que tratar de uma e de outra separadamente é incoerente. A partir de então assumimos que a cultura da escola e a cultura escolar estão conectadas *por e nesta* Rede de Significações, não fazendo sentido, a partir desta lente, concebê-las distintamente.

Para pensar a cultura de uma determinada instituição escolar, de certa forma, tomamos emprestados esses entendimentos, conscientes de que uma transposição literal seria incorrer no erro de simplificar fenômenos complexos.

Nessa discussão do que é cultura, de como ela se constrói e se atualiza, temos de esclarecer qual é o olhar da RedSig para os processos de produção de sentidos e significados

dos sujeitos, principalmente porque estamos caminhando para um entendimento de cultura que a admite sendo tecida por meio de processos de significações que ocorrem nas interações e relações humanas.

Como seria isso? Os elementos, as práticas e as características que compõem uma cultura e que a caracterizam como tal não estão ali por mero acaso, mas porque seus indivíduos atribuíram sentidos que foram significados e partilhados com outros e reconhecidos como representativos e legítimos de sua cultura.

Com isso, não pretendemos dizer que a cultura é apenas um emaranhado abstrato de sentidos e significados. Pelo contrário, acreditamos que a cultura se materializa nas práticas e nas ações das pessoas. E a concretização dessa cultura passa por processos de significações que são circunscritos por relações de poder e pelas condições sociais, econômicas e discursivas dos seus sujeitos, ou seja, do que chamamos de matriz.

Tal compreensão de cultura nos leva a buscar uma maior explicação do conceito de sentidos e de significados. Rey (2007) diz que a categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por Vygotsky, posteriormente modificada por Leontiev e hoje assimilada em diferentes pesquisas no campo da psicologia, sendo às vezes até banalizada.

Rey (2007) explicita que há discordância na definição dos sentidos e significados até mesmo dentro da obra de Vygotsky. Ele atribui tal diferença tanto às traduções quanto ao momento de amadurecimento e influência da obra. Mas o fato é que aqui, sem desconsiderar a diversidade de entendimentos, a ideia de sentidos e significados da qual nos apropriamos é aquela mais difundida nas obras de Vygotsky:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência e que ele é concebido como um acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em trama interacional histórica e culturalmente situada (Vygotsky, 1989, p. 125).

O significado “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. O significado é uma unidade mais estável do sentido” (VYGOTSKY, 1989, p. 125), que surge quando os sentidos passam por um processo de significação e assumem um formato diferenciado que é compartilhado socialmente no mundo. Embora o significado seja uma categoria mais estável, Vygotsky pontuou que este também sofre alterações, ou seja, ele se desenvolve.

Smolka (2004) explica como se dá a significação, que é o processo pelo qual os sentidos são significados.

A significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...) Há sempre algo possível e passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade. As características do signo e da trama se (con)fundem.

A autora diz ainda que o processo de significação opera-se da

passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e construída, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações se estabilizou e foi acordado entre pessoas, isto é, se convencionou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também nas relações com e entre outras pessoas (Smolka, 2004, p.41).

Entende-se que o significado é justamente o produto simbólico desse processo de significação.

2.2 A escola e/ no movimento de transição do EF de Oito para Nove anos

2.2.1 Escola campo da pesquisa

Os autores da perspectiva da RedSig, anteriormente apresentada, têm ressaltado a importância da contextualização do cenário onde ocorre a coleta de dados da pesquisa, compreendendo-a não apenas como uma maneira de apresentar o contexto de pesquisa, mas sobretudo, como substância imprescindível do próprio dado da pesquisa.

2.2.2 História da instituição

Segundo o relato de uma das coordenadoras da escola, que está na instituição desde sua inauguração, a escola foi construída pelo governo municipal, durante mandato vigente no início da década de 1990, mas, por motivos que desconhece, não foi inaugurada de imediato, ficando o prédio fechado por alguns meses. Diante disso, a população se mobilizou e fez uma

ocupação da área destinada à escola.

A escola foi fundada legalmente como Centro Educacional que integrava vários segmentos escolares. Passados alguns poucos anos, tornou-se Escola Municipal de Ensino Fundamental, atendendo a Educação Infantil (Pré I, II e III) e o Ensino Fundamental (1^a a 8^a série).

Nessa época, a escola contava com sete salas de aulas do EF e algumas delas eram divididas com a creche, a pré-escola e com o Núcleo de Assistência Social (que atende as crianças no período oposto às aulas na escola).

A creche logo mudou para um prédio próprio, mas a pré-escola funcionou e dividiu espaço com a escola de Ensino Fundamental até meados dos anos 2000, quando foi inaugurada uma escola de educação infantil no mesmo bairro.

Já o Núcleo de Assistência Social continua funcionando ao lado da escola, em outro prédio, e divide a quadra de esportes com esta.

2.2.3 Espaço Físico

A escola conta com 15 salas de aula, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 pátio, 1 quadra coberta, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 sala da coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 consultório dentário, 1 secretaria, 1 sala de recepção, 2 almoxarifados, 1 sala de leitura, 2 banheiros para professores, 4 banheiros para alunos, 1 área de serviço coberta, 1 arquivo morto.

Embora a área total da escola seja grande, a impressão que se tem, ao entrar nesse espaço, é de aperto e desconforto, principalmente em corredores que dão acesso a algumas salas de aula. Talvez a explicação esteja na forma como o espaço foi sendo ampliado. Sobre isso a coordenadora disse que, conforme a demanda, a escola foi crescendo, construindo-se “uma sala aqui, outra ali”.

Ao observar a escola, constatou-se que existem 7 salas de aula que foram construídas uniformemente em um bloco, enquanto as outras 8 foram feitas em diferentes locais que não permitem uma boa ventilação e arejamento do ambiente.

O bloco de sete salas é destinado ao Ensino Fundamental II (5^a a 8^a série) e as outras salas são para o Ensino Fundamental I (1^o a 4^o ano). Essa distribuição, muitas vezes, não permite o encontro dos professores, a não ser no recreio.

As quatro salas de aula usadas pelos alunos de primeiro e segundo anos têm um mobiliário diferenciado. As carteiras e cadeiras são adequadas ao tamanho das crianças pequenas, elas são menores e individuais, sendo organizadas de duas em duas. Têm dois armários de aço usados pelos professores para colocar o material dos alunos, utilizado nas aulas no decorrer do ano letivo. Em algumas dessas salas, os alunos necessitam sentar juntos, com as carteiras uma ao lado da outra, porque o espaço físico (cada sala tem mais ou menos 35 m²) não admitia outro arranjo e a quantidade de crianças por sala, no primeiro ciclo, gira em torno de 25 crianças.

Todas as salas têm um quadro negro em uma das paredes, algumas têm um relógio indicando as horas, produções das crianças nas paredes e alguns livros em estantes, no fundo da sala, para uso nas aulas e para empréstimos dos alunos.

Destaca-se que o arranjo das salas é aquele tradicional, em que os alunos sentam-se enfileirados olhando para o professor que sempre se posiciona na frente dos educandos. Essas salas não estão caracterizadas de forma a considerar as crianças de 6 anos que ainda não estão habituadas a ficar sentadas por tanto tempo. Estas não possuem material lúdico além dos jogos didáticos.

A sala de vídeo é ampla, mas pouco arejada, e conta com um aparelho de televisor de 29 polegadas, um DVD *player* e um vídeo cassete, que ficam em um suporte de ferro fechado com cadeado.

O laboratório de informática tem a metragem de 35 m² e possui poucas janelas, caracterizando-se como espaço mal ventilado. Tem uma mobília muito boa de mesas e cadeiras. O espaço da sala já existia há algum tempo, mas funcionava com dois computadores que ficaram obsoletos. Como existe um projeto de informatizar toda a rede de ensino, no qual a escola está inserida, em 2010 a sala foi reformada, recebeu um novo mobiliário e aguarda a chegada dos equipamentos.

A sala da coordenação pedagógica é uma sala pequena com dois armários e duas mesas com suas respectivas cadeiras. Este espaço é ocupado por duas coordenadoras pedagógicas, uma que trabalha no período da manhã e outra no período da tarde. Além disso, tem uma prateleira de parede pequena que contém alguns pouquíssimos livros e alguns documentos oficiais da área de educação.

Durante o período em que a pesquisadora esteve na escola, observou-se que a sala da coordenação era muito frequentada pelos alunos que tinham problemas de disciplina ou que não usavam o uniforme fornecido pela escola. Por uma vez observou-se, também, que a sala foi ocupada pelo grêmio estudantil para uma conversa com a coordenadora.

A sala da direção é uma sala pequena, que fica na frente da secretaria. No centro da sala tem uma mesa e uma cadeira e, ao lado, há uma mesa com computador. A porta da sala da direção permanece fechada, com um aviso: “não entre sem ser convidado”.

Na época da coleta de dados (final de 2008), a sala da biblioteca era bastante equipada com livros tanto para o Ensino Fundamental I quanto para o Ensino Fundamental II. Um estagiário fazia os empréstimos para os alunos. A sala, todas as vezes em que a pesquisadora foi à escola, estava aberta para empréstimos. Contudo, em outro momento da pesquisadora na escola, como professora¹, a biblioteca estava fechada, embora tivesse uma funcionária responsável por ela. Todas as vezes que queria usar a biblioteca, tinha de pegar a chave na secretaria para abri-la. Certa vez, a pesquisadora/professora foi orientada pela funcionária a colocar certo número de livros na sua sala de aula para não precisar ir à biblioteca toda hora.

Os portões externos da escola ficam abertos o tempo todo, mas existem outros portões internos que ficam fechados: um deles só abre nos horários de entrada e saída de alunos, o outro também fica trancado e é controlado pela secretaria por um interfone. Os professores utilizam esse último para entrar na escola.

O pátio é usado pelos alunos na hora dos recreios, que são separados: primeiro é feito um intervalo de vinte minutos para os alunos do Ensino Fundamental I (1º a 4º ano) e depois outro, com a mesma duração, para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série). Os alunos são proibidos de circular pelos diferentes espaços da escola na hora do recreio, devendo permanecer no pátio e na quadra.

Sobre o recreio ainda, não é permitido que as crianças levem lanches de casa para a escola, elas podem comer apenas o lanche oferecido pela escola. Isto é um combinado da escola com os alunos e pais, que são informados na primeira reunião do ano letivo.

Na escola, a alimentação é fornecida pela merenda escolar no refeitório e não há cantinas para venda de lanches.

O portão de entrada só é aberto cinco minutos antes de o sinal soar. Como mencionado anteriormente, os portões externos da escola ficam abertos o tempo todo, mas é este que dá acesso às salas de aula que é aberto pouco antes do sinal. Quando os alunos chegam mais cedo, eles ficam sentados num pequeno jardim ou ficam na rua.

A secretaria da escola atende o público através de uma pequena janela com grades. Existe um horário afixado na parede de atendimento (das 7h30min às 11h30min e das

¹ No ano de 2010, a pesquisadora esteve na escola campo de pesquisa por um período de um mês, trabalhando como professora de 4º ano do EF9 anos.

13h30min às 16h00min). Esgotado o período, essa janela é fechada.

Chama atenção a escola ter funcionado com salas destinadas à educação infantil por tanto tempo e não ter um parque para as crianças de 6 anos brincarem. Além de não ter um parque, a escola não tem brinquedoteca e nem uma área verde externa onde as crianças possam brincar. A escola não tem espaço externo que não seja cimentado.

2.2.4 Horário de funcionamento da escola

A escola funciona no período da manhã, das 7h00min às 11h30m, e no período da tarde, das 13h00min às 17h30min. Em ambos os períodos funcionam Ensino Fundamental I (1º a 4º anos) e Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries). As crianças de seis anos também são atendidas nesses mesmos horários.

As aulas estão distribuídas em 4 horas e meia, sendo que cada uma tem duração de 50 minutos, com um intervalo de 15 minutos. Este horário também é cumprido pelas crianças do 1º ano do EFNA.

2.2.5 Quadro curricular

Na época da coleta de dados da pesquisa, a escola contava com dois quadros curriculares: um para o ensino de nove anos, que estava no seu segundo ano de ampliação, e um para o ensino de oito anos.

Observa-se nos quadros 1 e 2 que a carga horária semanal para os alunos que frequentam o 1º e 2º ano do EF9 anos e os alunos que frequentam 3ª e 4ª série é a mesma: de 25 horas, distribuídas entre as disciplinas, que só recebem uma terminologia diferente no EFNA. Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa corresponde à Língua e Linguagem, Matemática a Raciocínio Lógico-Matemático, Geografia e História são abordadas dentro de uma única disciplina chamada Sócio-Histórico e Cultural, Ciências e Biologia equivalem à Relação com a Natureza, o ambiente e o Próprio Corpo, Educação Física e Arte à disciplina Arte e movimento.

Áreas do conhecimento	Carga horária semanal	
	1º ano	2º ano
Língua e linguagem	7	7
Raciocínio Lógico-Matemático	7	7
Sócio-Histórico e Cultural	4	4
Relação com a Natureza, o ambiente e o Próprio Corpo	2	2
Arte e Movimento	5	5
Total	25	25

Quadro 1 - Quadro curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos
Ciclo inicial: 1º e 2º anos

Componentes curriculares	Carga horária semanal	
	3ª série	4ª série
Língua Portuguesa	7	7
História	2	2
Geografia	2	2
Matemática	7	7
Ciências Físicas e Biológicas	2	2
Arte	2	2
Educação Física	3	3
Total	25	25

Quadro 2 - Quadro curricular para o Ensino Fundamental de 8 anos (Ciclo Inicial)
Ciclo inicial: 3ª e 4ª séries

No quadro 3 é apresentada a carga horária de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos. Devido à expansão do ensino na escola não ter atingindo ainda esta etapa do EF, não foi possível fazer comparações.

Componentes curriculares		Carga horária semanal
Língua Portuguesa		5
História		3
Geografia		3
Matemática		5
Ciências Físicas e Biológicas		3
Arte		2
Educação Física		3
Língua Inglesa		2
	Total	26

**Quadro 3 - Quadro curricular para o Ensino Fundamental de 8 anos (Ciclo II)
Ciclo II: 5ª e 8ª série**

2.2.6 Corpo docente (Fundamental I - 1º a 4º ano) da escola, a Coordenação e Direção

Nº	Professor	Categoria	Licenciatura e Habilitação
01	1ª	Emergencial	Magistério e Pedagogia
02	1B e C	Estatutária	Magistério e Pedagogia
03	1D	Emergencial	Pedagogia
04	2A	Emergencial	Pedagogia
05	2B	Emergencial	Magistério e Pedagogia
06	2C	Emergencial	Magistério e Pedagogia
07	2D	Emergencial	Magistério e Pedagogia
08	3A e B	Estatutária	Magistério e Pedagogia
09	4A	Estatutária	Magistério e Pedagogia
10	4B e C	Estatutário	Magistério e Pedagogia
11	Coordenadora	Estatutária	Pedagogia
12	Coordenadora	Estatutária	Magistério, Letras e Pedagogia
13	Direção	Cargo Comissionado	Magistério, Pedagogia e Artes

Quadro 4 - Quadro do corpo docente da escola

Ao observarmos o quadro do corpo docente da escola, chama-nos a atenção o número elevado de professoras emergenciais. Cerca de 50% das professoras possuem vínculo empregatício precário. Isso significa que essas professoras podem ou não estar na escola no próximo ano letivo, o que indica uma rotatividade significativa no quadro de professores nessa instituição.

2.2.7 Pessoal administrativo e técnico

N°	Cargo/Função	Habilitação ou nível de escolaridade
01	Diretora	Magistério, Pedagogia e Artes
02	Secretária	Ensino Médio e Magistério
03	Agente administrativo	Ensino Médio
04	Oficial Administrativo	Magistério
05	Estoquista	Ensino Fundamental Incompleto
06	Cozinheira	Ensino Médio Incompleto
07	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
08	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
09	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
10	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
11	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
12	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
13	Auxiliar de serviço	Ensino Fundamental Incompleto
14	Agente de segurança	Ensino Fundamental Incompleto
15	Agente de segurança	Ensino Fundamental Incompleto
16	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo
17	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo
18	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo
19	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo
20	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo
21	Estagiária apoio administrativo	Ensino Médio Completo

Quadro 5 - Quadro do corpo técnico-administrativo da escola

Conforme é possível observar no quadro acima, a escola possui um número considerável de funcionários, contando com seis auxiliares de serviço, 6 estagiários, 1 estoquista, 1 cozinheira, 1 oficial administrativo, 1 agente administrativo, 1 secretária e 1 diretora.

Destaca-se deste quadro o número (6) expressivo de estagiários que são contratados para trabalhar na parte administrativa. Esses estagiários são alunos do Ensino Fundamental e médio que são admitidos por meio de um projeto da prefeitura local para atuar como apoio administrativo nas escolas.

2.2.8 Caracterização dos alunos do ciclo I segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola

Os alunos são considerados em sua maioria brancos e pardos, pertencentes à classe média baixa.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola (2008), os alunos do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos e 3ª e 4ª séries), na sua maioria, envolvem-se com as atividades de sala de aula, empenham-se em participar dos projetos propostos e auxiliam os colegas que necessitam de ajuda.

Contraditoriamente à informação anterior, o mesmo documento pontua que a maioria dos alunos tem dificuldade de seguir as regras da escola e os combinados em sala de aula.

Em relação à aprendizagem, é considerado no Projeto Político-Pedagógico que todos estão dentro dos resultados esperados para cada faixa etária. Mas, ao mesmo tempo, relata-se que as dificuldades repousam no raciocínio lógico, atenção e concentração.

2.2.9 Caracterização da comunidade no Projeto Político-Pedagógico da Escola

A partir de um questionário sócio-econômico feito pela escola, cujos resultados foram anexados por meio de gráficos ao Projeto Político-Pedagógico (2008), a escola afirma que, das famílias que fazem parte da comunidade, uma minoria possui o Ensino Fundamental completo, sendo que quase todos se encontram empregados, recebendo, em média, de três a quatro salários mínimos e, na mesma proporção, possuem casa própria.

Em relação à religião, o mesmo documento diz que “a maioria das famílias atendidas pela escola é católica, seguida, bem de perto, pelos evangélicos” (2008).

Quanto aos hábitos, a maioria gosta de assistir à televisão, principalmente novelas e desenhos. Alguns são sócios de clubes recreativos.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (2008) diz que a maioria dos pais ou responsáveis criticam os professores, a escola, a metodologia, mas são omissos quando solicitados para acompanhar seus filhos e os deveres de casa.

2.3 O processo de implementação do EFNA

A escola campo de pesquisa iniciou o processo de transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos no ano de 2007, a partir da resolução SME **nº 14, de 29 de novembro de 2006**, do Conselho Municipal de Educação da cidade em que se localiza a instituição.

Conforme deliberado, a implementação estava acontecendo gradualmente. Em 2008, momento em que se realizou a coleta de dados do estudo, a escola estava em seu segundo ano de expansão deste novo modelo. Em 2010, ano em que a pesquisadora retornou à instituição como professora de 4º ano, o processo se encontrava em seu quarto ano de implementação.

A organização do EFNA no município da escola campo de pesquisa se dá em ciclos, conforme orientação do Parecer CNE/CEB nº 04/2008, com a seguinte estrutura:

	Ensino Fundamental de Nove Anos	Organização em Ciclos
Anos Iniciais	1º ano 2º ano 3º ano	Ciclo Inicial
	4º ano 5º ano	2º Ciclo
Anos Finais	6º ano 7º ano	3º Ciclo
	8º ano 9º ano	4º Ciclo

Segundo resolução do Conselho Municipal de Educação, o EFNA é obrigatório no Sistema Municipal de Ensino, com matrícula a partir dos seis anos de idade. Ele tem como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convivência escolar, maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e possibilitar que os alunos prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Essa resolução, que normatiza o EFNA na cidade em que se realizou o estudo, regula o número de alunos por sala da seguinte forma: o limite de 25 alunos para as classes do ciclo inicial; 30 alunos para as classes do 2º ciclo; 35 alunos para as classes do 3º e 4º ciclos.

2.4 Caracterizando as Participantes

Participante	Antonia	Patrícia	Mara	Laura
Função	Professora (efetiva)	Professora (efetiva)	Professora emergencial	Coordenadora
Série que atua	1º ano	3ª série	2º ano	1º a 8ª série
Idade	+ ou – 65 anos	+ ou – 33 anos	+ ou – 26 anos	+ ou – 36 anos
Jornada	Dupla, na escola	Dupla, na escola	Dupla, na escola, com projeto	Dupla, fora da escola
Tempo de entrevista	1 hora	40 minutos	1 hora	1 hora
Tempo na escola	5 anos	3 anos	1 ano	3 anos
Tempo com a faixa etária	Mais de 10 anos	6 anos	1 ano	-
Experiência prévia com a faixa etária	sim	sim	não	sim
Quais faixas etárias já trabalhou	todas	Pré-escola e 4ª série	Pré-escola	Educação especial, Normal Magistério, educação infantil, ensino Fundamental e ensino superior
Formação	Magistério, Pedagogia, Matemática e Direito	Magistério e Pedagogia	Pedagogia	Magistério, Pedagogia e mestrado em Educação

Quadro 6 - Caracterização dos participantes das entrevistas

Foram entrevistadas 11 profissionais, sendo que 9 eram professoras que atuavam com 1º e 2º anos e 3ª e 4ª série, 1 era coordenadora pedagógica e outra era 1 diretora da unidade.

Escolheu-se trabalhar com 4 participantes por terem perfis distintos e por estarem em diferentes momentos da carreira profissional.

Como é possível observar, todas as participantes têm formação inicial em nível superior, sendo que Patrícia também tem magistério, Antonia tem Magistério e mais duas graduações e Laura tem Magistério, uma graduação e Mestrado em Educação.

Dentre elas, apenas uma não é contratada no regime estatutário efetivo e todas têm dupla jornada. Três têm experiência prévia com o trabalho com crianças do ciclo inicial do EFNA e uma não.

As professoras estão em diferentes faixas etárias e se encontram em diferentes fases de suas carreiras. Elas estão trabalhando na escola campo de pesquisa há 5 anos (Antonia), 3 anos (Patrícia e Laura) e 1 ano (Mara), embora tenham muito mais anos de experiência no magistério.

2.4.1 Participante: Antonia

Antonia, no momento da entrevista, trabalhava na escola há cinco anos, sempre com primeiro e segundo anos. Com dupla jornada na mesma escola, era professora efetiva de dois primeiros anos. Além dessa atividade profissional, Antonia relatou ter um escritório de advocacia no qual atuava como advogada, prestando assessoria a empresas.

Antonia trabalhava na rede municipal há cerca de 10 anos, contudo tinha uma experiência de trabalho em escola que excede este tempo. Ela foi professora da rede estadual de ensino de São Paulo por muitos anos, passando por diversas escolas em diferentes cidades do estado. Na mesma rede, passou por vários cargos e funções, foi professora formadora do Magistério, coordenadora pedagógica, diretora concursada, supervisora de ensino. Foi nesse último cargo que a participante se aposentou antes de ingressar na rede municipal em que desenvolve suas atividades de professora.

Antonia formou-se primeiro no magistério na década de 1960. Logo em seguida, dando andamento aos estudos, cursou pedagogia, licenciatura em matemática e, posteriormente, cursou direito.

Na época da entrevista, era o segundo ano que Antonia trabalhava com a proposta de

EFNA. No ano de 2007, quando a escola começou a transição de um ensino para outro, a professora trabalhou com um 1º ano e em 2008, ano em que se deu a coleta de dados da pesquisa, ela estava trabalhando com um 2º ano.

2.4.2 Participante: Patrícia

Patrícia, na época em que se deu a entrevista, trabalhava como professora efetiva de duas terceiras séries, cumprindo jornada dupla na mesma escola, onde atuava há três anos. Estava vinculada à rede municipal há oito anos e sempre trabalhou com a mesma faixa etária.

Patrícia tem uma história com a profissão que começou muito cedo. Aos quinze anos, quando ainda cursava o magistério, foi trabalhar como assistente de sala em uma escola da rede particular. Aos dezoito anos, quando concluiu o magistério, assumiu, na mesma rede, uma sala como professora responsável. A partir de então, sempre ministrou aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Iniciou na carreira como professora de educação infantil, onde permaneceu por 10 anos, e depois migrou para o Ensino Fundamental.

Enquanto Patrícia ministrava aula na rede privada, cursava licenciatura em pedagogia.

Patrícia ainda não tinha, na época da entrevista, trabalhado com turmas que estavam organizadas dentro da proposta do EFNA.

2.4.3 Participante: Mara

Mara, na época da entrevista, estava trabalhando na escola há um ano com o primeiro ano do Ciclo Inicial. No contra turno, desenvolvia um projeto de alfabetização para crianças do Ensino Fundamental II que não tinham se alfabetizado nas séries iniciais. Os dois trabalhos eram realizados na mesma escola.

Mara trabalhava na rede municipal como professora emergencial há cinco anos, sendo que, em quatro desses anos, atuou em escola de educação infantil. Foi a primeira vez que trabalhou com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Mara era formada em licenciatura plena em pedagogia havia cinco anos e estava trabalhando há um ano com a proposta de EFNA.

2.4.4 Participante: Laura

Laura era coordenadora da escola há 3 anos, mas ao longo de 14 anos de carreira foi acumulando várias experiências. Sua primeira experiência na educação foi num projeto com mulheres de um movimento social.

A participante relata que concluiu o magistério e logo ingressou num curso de pedagogia. Posteriormente teve oportunidade de fazer mestrado em educação.

Nesta rede de ensino, ela está desde 1994, quando ingressou por meio de concurso. Neste período trabalhou como professora numa escola especializada em crianças com necessidades educacionais especiais e em um projeto itinerante para atender às escolas que trabalhavam com crianças com as mesmas características.

Já ministrou aulas no antigo Magistério e, na época da entrevista, era professora também de um curso de pedagogia numa faculdade particular.

Laura parece ter muito domínio das discussões que circulam no mundo acadêmico e é bastante crítica ao analisar a escola, os professores e a própria rede ensino.

2.5 Construção do *Corpus*

2.5.1 Inserção da pesquisadora na instituição

A pesquisadora teve uma dupla inserção na escola: num primeiro momento, como pesquisadora e, num segundo, como profissional. Na primeira vez, ao final do ano de 2008, o acesso deu-se por meio da Secretaria Municipal de Educação, que autorizou a realização do estudo na escola indicada pela pesquisadora. Ressalta-se que a escolha da escola foi feita de forma aleatória, sem critérios *a priori*. A segunda inclusão ocorreu no início de 2010, um ano após a pesquisadora ter feito a coleta de dados. Essa segunda entrada deu-se por meio de um processo de remoção da rede municipal, já que, nesse ínterim, a pesquisadora tornou-se professora dessa rede, permanecendo vinculada à escola como professora de um 4º ano do Ensino Fundamental, por um período de um mês. Embora, nessa ocasião, a posição ocupada

fosse outra, esse tempo constitui-se mais um momento de observação das dinâmicas, das práticas e do cotidiano da implementação do EFNA da escola.

2.5.2 Primeiro momento

Após obter a autorização para desenvolver o estudo, a pesquisadora fez uma visita à instituição para fazer os primeiros contatos e agendar uma data para apresentação do projeto aos professores e à escola em geral.

Nessa ocasião, a pesquisadora conversou com uma das coordenadoras pedagógicas que já estava ciente de sua chegada e do que se tratava a pesquisa em questão. A coordenadora disse que a Secretaria já havia informado sobre o desenvolvimento do estudo na escola e, inclusive, já tinha lido o projeto e o apresentado aos professores.

Neste dia ainda, a coordenadora apresentou à pesquisadora o espaço físico da escola e alguns funcionários da secretaria, da limpeza e da cozinha. Durante este tempo, falou um pouco da história da instituição e como era a população atendida na unidade. Ela também apresentou a pesquisadora à diretora, que lhe deu boas-vindas, deixando a coordenadora responsável por orientá-la em tudo que fosse preciso durante a estada da pesquisadora na instituição. A diretora lembrou à pesquisadora que não poderia entrar em sala e que deveria combinar em quais horários faria as entrevistas, para não interromper o trabalho dos professores.

Após esse primeiro reconhecimento do espaço da escola, a coordenadora e a pesquisadora tiveram outra conversa para combinar em quais dias poderia observar a escola e fazer as entrevistas com as professoras e a equipe gestora. Inicialmente, a pesquisadora procurou saber se havia algum horário de trabalho, fora da sala de aula, que as professoras permaneciam na escola. A coordenadora explicou que tinha previsto, na agenda da escola, um encontro semanal de 40 minutos com as professoras para discutir questões pedagógicas, mas já tinha algum tempo que não conseguia usar este espaço, por estar sempre absorvida pelas questões de disciplina da escola e das demandas da secretaria municipal.

Considerando isso, foi acordado que a pesquisadora usaria esse horário para fazer as entrevistas com os professores. A pesquisadora pediu um horário em que pudesse falar com os professores para explicar novamente do que se tratava a pesquisa e a coordenadora disse que, como já havia informado e consultado o corpo de professores do Ensino Fundamental I

(1º e 2º anos, 3ª e 4ª séries) sobre o estudo e que ninguém, até o momento, tinha se manifestado contrário à participação, esse encontro não era necessário.

Dessa forma, combinou-se que a pesquisadora estaria na escola uma vez por semana para fazer as entrevistas e observar as rotinas da escola. Neste dia, depois dessa conversa, a pesquisadora ficou mais duas horas na escola observando as rotinas e selecionando alguns documentos, como projeto político-pedagógico e o referencial teórico do EFNA.

A pesquisadora era recepcionada, todas as vezes, pela mesma coordenadora, que sempre estava muito ocupada com problemas disciplinares. Em decorrência disso, era necessário um período de espera para poder entrar na escola e fazer as observações e entrevistas.

2.5.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados contou com entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

A entrevista foi baseada em um roteiro (Apêndice A) que estava organizado e foi executado de maneira que o participante pudesse falar das mudanças na escola vivenciadas ao longo de sua carreira e das modificações impulsionadas, especificamente, pela implantação do EFNA.

O diário de campo foi usado para anotar as observações feitas sobre as rotinas da escola e as impressões e ocorrências das entrevistas que não eram possíveis de captar na gravação. Além disso, era no diário de campo que a pesquisadora anotava os dados e as observações sobre os documentos a que teve acesso na escola.

2.5.4 Condições das entrevistas

Nesse primeiro momento, a pesquisadora retornou à escola uma vez por semana, em um período de dois meses e meio, para fazer as entrevistas e as observações. Em alguns dias foi possível realizar as entrevistas e, em outros, apenas observação.

A primeira inserção da educadora se deu no último trimestre do ano letivo. O fato da entrada da pesquisadora ter acontecido na parte final do ano letivo possibilitou que os

professores tivessem mais elementos para contar nas entrevistas, já que uma parcela deles estava trabalhando na escola e no sistema de EFNA pela primeira vez.

Das dez entrevistas feitas com os professores e a coordenadora, 9 foram realizadas numa sala reservada para leitura. Essa sala era pequena e não tinha janelas, apenas uma porta que dava num corredor onde também ficava a sala de informática usada para as aulas de inglês. Em alguns momentos, a entrevista era interrompida pelo barulho dos alunos muito falantes que entravam e saíam das aulas de inglês.

Dentre as entrevistas realizadas com as professoras, a última foi feita na sala da coordenação, que se encontrava em reunião com outros professores, em outro local da escola. Esta sala não era muito grande e ficava de frente para um salão que funcionava como recepção da escola. Neste dia, a escola não tinha aulas, por isso foi tranquilo usar este espaço para se fazer a entrevista.

A entrevista com a diretora foi feita na sala da direção. A gestora se disponibilizou a conceder a entrevista, que foi feita concomitantemente à execução de suas tarefas. Houve interrupções pelo telefone e por funcionários.

A pesquisadora sempre iniciava o contato com uma conversa em que se apresentava e verificava se o profissional realmente sabia do que se tratava o estudo e se estava de acordo em participar. Quando necessário, a pesquisadora fazia uma pequena apresentação dos objetivos do projeto de pesquisa e lembrava às participantes que tinham o direito de desistir da entrevista, caso não se sentissem à vontade de participar. Também era apresentado o termo de consentimento de participação na pesquisa e era pedida autorização para gravar a entrevista em fita cassete.

Depois desses procedimentos, a pesquisadora começava a entrevista de posse de um roteiro que, mesmo já internalizado, foi impresso por garantia numa folha de sulfite e deixado próximo à pesquisadora, que o consultou algumas vezes durante o processo. Esse roteiro contemplava uma questão inicial disparadora da conversa. Ela tratava do percurso profissional e da formação do entrevistado. Esse recurso foi muito importante para o desenvolvimento das entrevistas, considerando que acessava um arquivo discursivo do professor e o deixava mais seguro para as questões seguintes.

2.5.5 Condições das observações

As observações se limitaram a algumas rotinas da escola como, por exemplo, o horário de entrada e saída, os intervalos dos alunos, o atendimento da secretaria às famílias e o atendimento da coordenadora aos alunos.

Considerando as condições colocadas para as observações, tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pela direção da escola, optou-se por fazer as observações nos dias em que a pesquisadora se dirigia à escola para fazer as entrevistas. As entrevistas com o grupo de professores que trabalhavam nos dois períodos (manhã e tarde) foram feitas gradualmente, 1 por semana. Já as do grupo que trabalhava só na parte da manhã foram feitas todas num mesmo dia, por conta da disponibilidade de tempo dos professores e da pesquisadora.

Geralmente, a pesquisadora permanecia na escola durante mais ou menos um período de aulas (das 13h00min às 16h30min).

2.5.6 Segundo momento na escola

Como já mencionado, por uma questão profissional, a pesquisadora teve uma segunda oportunidade de estar na escola campo da pesquisa. Não foi por um período estendido, mas dessa vez a pesquisadora pôde acessar alguns espaços que antes não fora possível, como por exemplo é a sala de aula, reuniões de planejamento e sala dos professores.

Neste tempo em que a pesquisadora esteve como professora na escola, a unidade já estava no 4º ano de implantação do EFNA. Impressionou a pesquisadora o fato de, nesse período de sua permanência como professora, quase nada se falar na escola sobre essa questão da expansão do ensino. O único comentário que se fazia com proximidade ao assunto era que as crianças eram muito imaturas para estarem no primeiro ano.

Neste intervalo de tempo, a pesquisadora presenciou três reuniões com a coordenação, sendo que duas delas tratavam-se do planejamento anual que nortearia o trabalho dos professores naquele ano letivo. Considerando que era a primeira vez que a escola trabalhava com o quarto ano do EFNA, também chamou atenção a não discussão sobre esse processo.

O único comentário ouvido sobre a questão de não ser mais 4ª série e ser 4º ano foi

feito num dia em que uma professora de 4º ano questionou o que faria para lançar as notas de uma criança que havia reprovado a 4ª série e agora frequentava o 4º ano. O assunto foi em termos de mudança de nomenclatura.

Os livros didáticos tinham uma estampagem diferente, carregavam a nomenclatura de anos e não mais séries e foram entregues nas salas de aula por uma funcionária.

A pesquisadora não observou nenhuma alteração nas rotinas e nem nos horários dos alunos.

2.6 Metodologia de Análise dos dados

Para o tratamento e a análise do material, tomamos como base os pressupostos da perspectiva da *RedSig* (2004), a qual parte do pressuposto de que o dado nunca é dado, mas é construído a partir da relação pesquisador-situação pesquisada. Isso significa dizer que o pesquisador deve estar aberto para, se necessário, reconfigurar seu foco no diálogo com o material empírico (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004). Além disso, houve uma apropriação do mapeamento de entrevistas conforme proposto por Silva (2003).

Do ponto de vista da organização do material, os procedimentos foram os seguintes:

1º) Depois das entrevistas transcritas e revisadas, foram feitas inúmeras leituras, a fim de que a pesquisadora pudesse se aproximar e se apropriar o máximo possível do material;

2º) Fizemos várias leituras do material das entrevistas tentando identificar e mapear alguns sentidos e significados sobre mudança e permanência de alguns aspectos da cultura da escola em cada entrevista;

3º) Realizamos inúmeras leituras de todas as partes que compunham o Documento do Projeto Político-Pedagógico da escola. Depois procuramos identificar quais sessões abordavam de alguma maneira a questão da organização do EFNA, dando especial atenção à Matriz curricular, às Formas de organização do Ensino, às Concepções de Ensino e Aprendizagem, às Rotinas e Distribuição do Espaço;

4º) Lemos o Documento “Referencial Curricular Municipal” e analisamos cada item referente ao currículo que deveria ser implantado no EFNA;

5º) Depois dessas leituras dos materiais coletados, usamos o recurso de uma tabela, na qual cada coluna tinha um nome de uma categoria que era seguida de falas e trechos das entrevistas e dos documentos. Após classificar as falas das entrevistas e trechos dos

documentos nas categorias correspondentes, buscamos identificar quais refletiam os jogos de permanência e mudança da cultura da escola. Escolhemos as seguintes categorias: Formação; Professor no processo de mudança do EF de 8 para 9 anos; Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Organização das Práticas Pedagógicas; Recursos Pedagógicos; Rotinas e horários; Espaço Físico; Criança de 6 anos; a Família.

Inicialmente, a proposta era trabalhar com a análise somente das entrevistas, até porque se tem como objetivo dar visibilidade às vozes dos profissionais da escola. Contudo, no decorrer do processo, percebeu-se que uma leitura crítica do documento “Referencial Curricular Municipal” e do Projeto Político-Pedagógico da escola seria necessária para contextualizar a fala das professoras e para apresentar dados que são de extrema relevância para se compreender a materialização da cultura da escola.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE

Como já dito, a análise foi feita a partir do material empírico das entrevistas de três professoras e uma coordenadora, do documento referente ao Projeto Político-Pedagógico e do Referencial Curricular elaborado pela rede de ensino na qual a escola campo de pesquisa estava inserida.

3.1 A Formação na perspectiva das Professoras

A implantação do EFNA é um processo que impõe reformulações em vários aspectos da organização do trabalho. Dentre essas mudanças, destacamos a formação do professor e de outros profissionais da escola que precisam se qualificar para atender à nova realidade do EFNA, que inclui as crianças de 6 anos de idade e o desafio de uma outra dinâmica de ensino, que garanta a inclusão e a permanência de todos na escola.

Considerando isso, a formação foi um tema abordado no nosso roteiro de entrevista. A questão da formação, a princípio, foi colocada para investigar se houve uma formação prévia. No decorrer da coleta de dados, conforme se tinha conhecimento de como aconteceu a transição do EF de Oito para Nove anos, a pergunta sobre a formação ganhou outro tom porque, em tese, foi oferecida uma formação aos professores. Passamos a perguntar como esta aconteceu na perspectiva das professoras.

Patrícia explicitou que não existiu uma formação para os professores que antecederesse a ampliação do EFNA. A formação com foco no EFNA só foi oferecida quando o processo já estava em curso. Na narrativa da professora, transparece um incômodo, que talvez possa se ler como uma insatisfação e um desrespeito em relação ao professor que precisa de um tempo para se apropriar da proposta e de seus objetivos.

Delma: Você já disse que o professor não participa das mudanças, não é? Também não existe um tempo de preparação para essas mudanças?

Patrícia: Não. Acontece que eles falaram que até 2010 tem que estar implantado em toda a rede, só que nós estamos implantando e fazendo. Que preparação?! É isso aí. Por exemplo, eu da quarta série vou pegar um terceiro

ano e vou viver. Porque preparação a gente não teve. É o que você falou, eu poderia estar na terceira e quarta série sendo preparada pra proposta de nove anos. Não, eu só vou ser preparada no ano que eu pegar a sala. Entendeu? (L: 147-154)

Patrícia vivia um momento, que era o final do ano letivo, no qual já havia ocorrido a atribuição das aulas do ano seguinte e ela sabia que lecionaria para um terceiro ano do EFNA e, no entanto, não tinha recebido nenhum tipo de formação ou mesmo orientação de como trabalhar neste novo modelo de ensino.

Desta situação, destacamos que, embora, a rede de ensino já tivesse a experiência de praticamente dois anos de implantação do EFNA, a prática de formar as professoras só no processo se mantinha, ou seja, as professoras só começavam a receber formação quando lhes eram atribuídas aulas com uma turma que funcionava dentro da organização do EFNA.

Embora só Patrícia fale claramente sobre isso, percebe-se também na fala de outra professora que a formação direcionada para as mudanças do EFNA aconteceu simultaneamente à implantação.

Delma: Mas a senhora lembra como que foi trazido isso para a escola?

Antonia: Aí já veio o documento para você estar lendo e estar discutindo...

Delma: E teve um espaço de discussão?

Antonia: Para ler os documentos, entendeu? Aí foi passado para nós, a coordenadora passou o documento, O ensino de nove anos, não é, para lermos, a fundamentação teórica, algumas experiências, que tem lá naquele livro também, não é. Aí ela passou para nós. Aí que aconteceu? Aí nós tínhamos reuniões lá (na secretaria da educação). (L: 167-173)

Não há menção, na fala de Antônia, a uma formação previa à ampliação do EFNA. Quando questionada sobre como os professores foram informados na escola sobre a mudança no sistema, ela diz, nas linhas acima, que inicialmente a coordenadora “passou” um documento, sem nome específico, que falava da fundamentação teórica e de algumas experiências, mas não deu detalhes, sinalizando que o primeiro contato com as mudanças foi feito por meio mais de um formato informativo do que de uma formação sistematizada.

Contudo, não se pode negar que houve a oferta de uma formação, como também a construção de um documento referencial num coletivo de professores e gestores.

Mara: Pra gente que trabalha aqui ficou muito claro, porque nos cursos de formação foi feito o Referencial do EFNA, que já existe para o primeiro e segundo ano, foi levado, pensado em conta o cognitivo, o psicológico, o que poderia ser trabalhado, de que forma deveria ser trabalhado... Como a gente participou de todos os processos de elaboração dos referenciais, faz curso de formação, sempre discutindo, conversando a respeito disso, não foi tão doloroso, porque a mudança é difícil. (L: 60-68)

Delma: Então, só para entender. A rede tem um referencial próprio da rede,

fora os documentos que foram apresentados, a rede se organizou e construiu um documento próprio?

Antonia: Construiu o nosso documento.

Delma: Vocês tiveram participação nessa construção?

Antonia: Então, tivemos no sentido do que está adequado, o que não está, o que tem que tirar, o que tem que modificar, então tudo foi discutido lá, nas nossas reuniões que eram quinzenais, no ano passado.

Delma: Então, o ano passado inteiro teve essas discussões?

Antonia: Fizemos um ano inteirinho. Além disso, a gente também tinha as oficinas. (L: 177-185)

Na época da coleta de dados, a escola encontrava-se no segundo ano de implantação do EFNA. Quando as professoras falaram que no ano anterior fora construído o Referencial Curricular Municipal, percebe-se que o material norteador da proposta no município estava também sendo elaborado ao mesmo tempo em que ocorria a implantação.

Quando perguntada sobre a participação dos professores na elaboração do mencionado Referencial, Antonia afirma que esse processo contou com a participação dos professores, principalmente para avaliarem a adequação ou não da proposta. Segundo a participante, não foi aberto um espaço, pela equipe que formulava e sistematizava o documento, para questionamento dos professores.

Já Mara se posiciona entendendo que os professores tiveram mais participação do que relata Antonia, embora estivesse vivendo pela primeira vez a experiência de trabalhar com EFNA.

Na fala da coordenadora Laura, é possível observar outra versão de como se deu a participação dos professores e gestores na elaboração do documento denominado Referencial Curricular da Rede para EFNA.

Delma: Existe um referencial construído pela prefeitura?

Laura: (...) O processo foi assim, primeiro a equipe da secretaria deu um norte, trouxe um referencial que não teve muito acordo. Eles apresentaram um referencial, que o grupo de coordenadores não concordou muito, até porque fugia da proposta que vinha do MEC, inclusive. Aí, então, qual foi a proposta, vamos montar uma equipe, sentar e montar um referencial. Aí essa equipe sentou, montou esse referencial por área de conhecimento e reapresentou para o grupo. Aí, então, começou a haver essa troca. Conforme era apresentado, o grupo também dava sugestão. “Olha, está faltando isso, não está”. Aí quando esgotou esse processo, a equipe da secretaria, ou seja, agora a gente dá... apara as arestas e vê, e monta enquanto documento mesmo.

Delma: Mas essa discussão ficou em nível de coordenadores?

Laura: Os coordenadores.

Delma: Os professores não tinham ciência?

Laura: Não. Tiveram ciência depois dele pronto.

Delma: Eles puderam opinar?

Laura: Não sei te informar, se a equipe da secretaria levou esse debate para os professores de primeiro ano.

Delma: No seu caso, você levou, você trouxe?

Laura: Eu trouxe para minha escola, não no sentido: “olha, eu estou colhendo sugestões”. Isso não foi uma orientação da secretaria. É lógico que conforme as professoras falavam, não só eu, a gente levava, então eles foram uma ponte de diálogo, a gente leva, mas que... (L: 253-276)

Pelo que a coordenadora relatou, primeiro houve uma primeira reunião com os coordenadores e diretores na qual foi apresentado um esboço do suposto Referencial. Esse desenho do documento foi feito pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Laura, os coordenadores e diretores fizeram uma avaliação desse documento e se manifestaram contrários à proposta apresentada, demonstrando descontentamento em relação ao conteúdo e sugerindo que se formassem comissões para discutir e elaborar o documento.

Conforme Laura, os coordenadores e diretores se dividiram em grupos de trabalho que ficaram responsáveis por discutir e elaborar uma determinada parte do documento. Os grupos foram compostos por área de conhecimento. Primeiro foram feitas as reuniões em pequenos grupos e depois se realizava as plenárias onde todos os grupos estavam presentes. Neste espaço, cada grupo apresentava sua proposta e todos discutiam, dando sugestões.

A dinâmica descrita pela coordenadora mostra que houve um esforço para que o documento fosse uma construção coletiva com a participação de representantes de diferentes áreas.

Em relação à participação e escuta dos professores, Laura diz que até conversava com eles em sua escola sobre o processo, mas salienta que esta conversa não tinha um caráter de colher opiniões para acrescentar nas discussões no grupo dos coordenadores e diretores, até porque esta não foi a orientação da Secretária Municipal de Educação.

O que Laura traz em sua entrevista corrobora o que Antonia disse sobre já haver uma proposta pronta e que a participação do professor foi reduzida neste processo de elaboração do documento Referencial.

Durante as entrevistas, a questão da formação foi recorrente na fala das participantes, contudo este espaço de formação, que em tese parece ter sido oferecido pela rede de ensino às professoras da escola campo de pesquisa, foi interpretado e utilizado de diferentes maneiras pelas participantes. Observamos posicionamentos variados e, algumas vezes, até antagônicos sobre a temática.

Abaixo segue uma fala de Antonia sobre a formação do professor com o advento da política do EFNA.

Delma: Em relação à formação do professor, a senhora já me falou um pouco... em relação à formação do professor, a senhora acha que mudou alguma coisa?

Antonia: Apesar que nós já tínhamos, não é, a formação?

Delma: Como era a formação, na escola ou fora da escola?

Antonia: Porque já tinha oficina, que ofereciam curso não é, só que era diferente! O professor ia se quisesse...

Delma: Ah, não era obrigatório?!

Antonia: Não era. Agora não, quem pega o primeiro ou segundo ano tem compromisso de estar indo na capacitação.

Delma: Aí quinzenalmente, como a senhora falou?

Antonia: Agora, esse ano, é mensalmente.

Delma: E na escola tem alguma formação?

Antonia: Ah, na escola não. Aí, quando tem atividade remunerada nossa coordenadora passa alguma coisa pra gente, entendeu, mas não é no sentido de formação. (L: 273-287)

Quando perguntada sobre a formação, Antonia disse que, antes mesmo da ampliação do EFNA, os professores tinham formações regulares em espaços fora da escola, com caráter de oficina e não obrigatório. A professora deixou implícito que a formação sempre foi oferecida e que todos eram convidados a participar, mas a frequência às sessões era opção de cada professor. Sobre essas formações, a professora não deixou claro qual era a periodicidade.

Com o início da transição do ensino de Oito para Nove anos, a professora explicou que os profissionais que estavam responsáveis pelas turmas de 1º e 2º ano do EFNA passaram a ter obrigatoriamente formações com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, sendo que, no primeiro ano de implantação, elas aconteciam quinzenalmente e, no segundo ano, mensalmente.

Na fala da professora, embora existisse uma preocupação de sinalizar que já eram oferecidas formações anteriormente ao EFNA, o intuito parece ser o de marcar que houve uma mudança nessa formação oferecida. Essa alteração aconteceu tanto na exigência de quem e de como deveria participar das reuniões de formação, como no conteúdo.

Embora a participante não tenha dado detalhes sobre o conteúdo das formações, tudo leva a acreditar que estas passaram a se ocupar mais com as demandas trazidas pelo EFNA e pela entrada da criança de 6 anos.

Em outro momento, Antonia faz uma fala carregada de sentidos sobre a formação, que denunciam o distanciamento dessa formação oferecida extra-escola com a que não é oferecida dentro da escola.

Antonia: (...) por exemplo, este ano, foi lançado, eu vou chamar vocês uma vez por mês ou a cada quinze dias para estar verificando caderno, para acompanhar. Aí nós ficamos super felizes. Aí houve a primeira vez e aí viemos, trouxemos os cadernos, tal... porque é bom que tenha alguém que avalie o trabalho da gente. Isso é muito bom. Porque onde você estiver falhando, você vai tentar corrigir, não é? Mas gente, aca... mas gente acabou, não tem este espaço mais, acabou, a própria coordenadora falou: “estou devendo para vocês” ... entendeu? (L: 296-303)

Quando a professora explicita que na escola não há um apoio pedagógico aos professores por parte da coordenação, porque esta fica absorvida pelas questões de disciplina/indisciplina e que gostaria de ter alguém para acompanhar o seu trabalho com as crianças, acreditamos que Antonia vai apontando também as limitações da atuação dos coordenadores, que por sua vez também refletem a pouca formação que lhes é oferecida. Antonia parece também denunciar a ausência de uma continuidade do trabalho de formação na escola.

Destacamos ainda, nessa fala, a reclamação da professora de que só a formação pontual e individual não dá conta de penetrar o cotidiano da escola que está posto. Fica evidente que a ausência de uma formação no âmbito da escola com o coletivo de professores, gestores e administrativos traz consequências, para não dizer problemas, para a prática do professor com o aluno.

Em outras palavras, parece que embora se tenha uma sistemática de formação extra-escola, ela parece não ser suficiente para impactar o cotidiano desta professora, que, no trecho transcrito, deixa claro que faz um trabalho solitário, sem apoio e sem ajuda.

Apresentamos a seguir o recorte da resposta de Mara sobre o caráter instrumental das formações continuadas oferecidas pela rede de ensino aos professores que já estão atuando com a matriz curricular do EFNA. A visão de Mara sobre o processo de formação é diferente da vista em Antonia.

Delma: Você acha que as formações continuadas que vocês têm durante o ano todo, elas ajudam?

Mara: Ajudam. Eu acho que ajuda. Porque às vezes você está tentando trabalhar alguma coisa e você vê que não está dando certo, quando chega lá, você conversa com outras pessoas que estão pensando de outro jeito, fazendo de outro jeito, aí você consegue compartilhar um pouco. Porque no dia-a-dia da escola você não consegue fazer isso. É o horário do intervalo, e horário do intervalo é o horário do intervalo. Então, você não vai sentar e discutir. E lá não, a gente já vai preparando para estar fazendo isso. Então, eu acho que é uma forma de aliviar a tensão, de colocar muita coisa. As professoras formadoras, elas trazem muitas experiências para a gente, entendeu. Muita oficina para você estar trabalhando, e colocar como proposta e a gente direciona o trabalho, lógico que cada uma no seu ritmo, quem tem um jeito mais tradicional, mais tradicional, quem tem sabe... então, eu acho que a formação é muito positiva... pode parecer que você está há mais tempo porque é puxado, a gente já está cansada, fez dois períodos, mas principalmente em relação às oficinas é muito positiva. (L: 220-233)

Mara, neste ponto, está falando das formações que acontecem fora da escola em pólos de ensino. Essas formações são oferecidas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação da cidade. Nesses espaços, encontram-se professores de diferentes unidades

escolares, que são organizados aleatoriamente em grupos de 30 pessoas aproximadamente.

A professora descreve esse espaço de formação como tendo um arranjo que tanto permite trocas de experiências entre as professoras, apresentações de modelos de trabalhos já realizados e que foram bem sucedidos, quanto discussões, reflexões e encaminhamentos que auxiliam a prática.

Dessa forma, parece que Mara atribui um valor significativo a esses momentos de formação, avaliando-os como imprescindíveis para o bom desenvolvimento de sua prática em sala de aula com os alunos e como recurso indispensável para as professoras se apropriarem da nova proposta de ensino.

Embora Mara e Antonia aparentemente tenham feito considerações divergentes sobre a formação que recebem, observando as suas falas encontramos um ponto importante de convergência. Mara sem dúvida relata ter uma apropriação e fazer uma aplicação maior dos conteúdos trabalhados na formação em seu dia-a-dia do que Antonia, mas observamos que ambas denunciam que na escola não existe este espaço de compartilhamento das idéias, ações e angústias.

A colocação abaixo, de Patrícia, traz à tona um pouco como funciona a dinâmica da escola em sua perspectiva. Ela destaca, em sua descrição da escola, uma ausência de tempo para discutir e afinar concepções e idéias. Parece que coisas básicas, como definir qual desenho de escola o grupo defende, não são priorizadas pelo grupo da escola.

Sem dúvida que a professora está num movimento de apontar e até criticar esse arranjo da escola que inviabiliza o trabalho em grupo, então ela fala não só da escola em que está inserida, mas de uma Escola marcada por uma história de ações individualizadas e, muitas vezes, não sistematizadas.

Patrícia: Será que a gente tem tempo de sentar e discutir isso? Não tem, porque agora a gente vai entrar de férias, chega primeiro de fevereiro, você começa, começa pauleira. Aí ninguém pode sentar e trabalhar numa linha, é assim, direção fala uma língua, professor fala outra língua, pais falam outra língua... (L:253-256)

A fala de Patrícia também marca não só uma ausência de formação na escola como também a falta de espaços para discutir e planejar coletivamente o que se entende como objetivo da escola. Patrícia diz que não existe um consenso de trabalho entre os profissionais da escola, cada um vai trabalhando, numa perspectiva individualizante, sem muita comunicação entre os pares e até com a própria gestão.

3.2 Professor no processo de mudança do EF de Oito para Nove anos

Quando nos debruçamos sobre a entrevista de Antonia, encontramos sentidos sobre como a professora concebe as mudanças que acontecem na escola em decorrência da implantação do EFNA e como se vê nesse processo. Muitas vezes, esses sentidos, dentro de uma mesma entrevista, não convergem, ao contrário, eles divergem, e, outras vezes, se complementam. No caso de Antônia, uma possível explicação para a convivência de tantos sentidos num mesmo discurso talvez seja porque ela é convidada pela entrevistadora a fazer um movimento constante de se referir às experiências de uma escola concreta do aqui e agora e às vivências de escolas que fizeram parte da sua história.

Por exemplo, quando questionada sobre se o professor e a escola mudam, a professora explicou qual é sua compreensão.

Delma: A senhora acha que o professor mudou?

Antonia: O professor mudou muito porque ele é muito desestimulado. Ele é desrespeitado, ele é violentado, não é? Em todos os sentidos. Então, ele muda porque ele tem que sobreviver. Então, eu falo pras minhas amigas: gente aqui é um meio de vida e não um meio de morte. Porque nós temos que sobreviver, em toda essa selva de pedra, nós temos que sobreviver, porque senão... vai ser o caos... não adianta escabelar, ficar estressada, gritar e xingar... não, não adianta, não é?(L: 125-131)

Delma: E a senhora acha que tem alguma coisa que não mudou, com essas mudanças todas durante... porque a senhora está tanto tempo, não é, na educação, tem várias mudanças a nível de lei, a nível mesmo de política educacional...?

Antonia: Mesmo que a gente não queira mudar, você tem que mudar. Você tem que fazer alguma coisa. Porque a pressão é muito grande! Porque não adianta você querer ir contra uma maré. Não tem como. Porque o aluno chega pra gente, o, é diferente do aluno que chegava com sete anos, não é. Então ele vinha preparado, ele fazia Pré I, Pré II e pré III. Não é? Às vezes, tinha aluno que vinha lendo, escrevendo. Agora! O aluno vem pra gente, às vezes com cinco anos e vai completar seis anos bem. Então, ele quer brincar, correr, então você tem que mudar a metodologia, não tem como. (L: 222-231).

Nesses trechos, Antonia parece apresentar as condições nas quais se dá o trabalho do professor, indicando que a mudança faz parte dessa realidade, mas nem sempre, ela é opção do professor. Na verdade, emana um sentido, principalmente no primeiro trecho, de que a mudança é alavancada mais por uma consequência de uma falta de condições de trabalho, do que por uma intencionalidade de uma política educacional, elaborada e pensada para atingir determinados objetivos.

Mas ao mesmo tempo, no segundo fragmento, quando Antonia diz que o professor não

pode ser o mesmo porque o aluno não é o mesmo, ela dá um exemplo de uma situação concreta que impõe a mudança na prática do professor. Com isso, tem-se a impressão de que ela marca que a transformação do professor está atrelada também à pressão que a política de ensino em vigor pode exercer sobre o trabalho dele, ensaiando o sentido de que a alteração acontece quando a política cria não as condições, mas a necessidade de mudar.

Há sinais de que a mudança da prática do professor é estimulada por um conjunto de fatores que não são controlados por ele, mas que têm poder de obrigá-lo a fazer diferente. Contudo, por essa ação diferenciada ter sido desenvolvida através de um processo não consentido pelo profissional, logo sem atribuição de sentidos significativos, corre o risco de não produzir tanto impacto.

Em outro ponto da entrevista, quando a participante é questionada sobre o papel dos professores nas mudanças da escola, também se observa a fluência de outros sentidos.

Delma: Qual o papel do professor nesse processo de mudança?

Antonia: Oh, nesse processo de mudança? Primeira coisa, ele tem que estar aberto à mudança. Se não estiver aberto à mudança, ele também não faz nada, não é. Em segundo lugar, acatar tudo que vem! Escolher o que for melhor e aplicar. É isso que eu faço. E pesquisar muito, porque eu vivo pesquisando, procurando o que eu posso ajudar meu aluno a melhorar, a vencer todas as barreiras, todas as dificuldades. (L: 388-393)

No decorrer de um tempo muito curto, ela diz que o professor tem de ser receptivo às inovações, tem de acatar tudo, tem de escolher o que considera adequado a sua realidade e aplicar, e ainda tem de pesquisar.

A resposta revela pelo menos dois sentidos de como o professor atua diante do que é imposto como novo para ele. O primeiro é de que o professor não tem muito a fazer, não tem como negar muito as inovações, então, a ideia de se manter “aberto às propostas” funciona como estratégia para manter minimamente o seu trabalho na escola. Trata-se de uma perspectiva de “submissão”, de sujeição a uma situação. Mas, ao mesmo tempo, surge o sentido de um professor ativo, que realiza um trabalho de seleção e pesquisa para adequar aquilo que é geral em específico e válido para realidade local. Aqui, trata-se de uma perspectiva de criação.

Antonia parece estar dizendo que dentro da escola acontece tanto uma aceitação sem questionamento do que é imposto como novo, quanto uma ação mais individual do professor de lidar com essa imposição, no caso, de selecionar o que considera relevante.

Aqui, pode-se dizer que Antonia está falando que há espaço na escola para mudança e que o professor tem possibilidade de ação dentro desse processo de modificação, não só

aplicando simplesmente as políticas que promoverão as modificações, mas pensando-a, reformulando-a e personalizando-a conforme a realidade em que trabalha.

Isso significa dizer que o que é sugerido como política geral, no caso do EFNA, não é apenas transposto na prática do cotidiano do professor e da escola, essa passa por um processo subjetivo que envolve a seleção e adequação para depois dar conta de modificar a realidade local de cada unidade escolar. O que resulta numa apropriação diferenciada e particular do profissional e da escola em si.

A professora Mara, ao ser indagada por que suas colegas supostamente teriam dificuldades de se apropriar das mudanças, diz que a barreira consiste no fato das práticas das professoras serem cristalizadas.

Delma: Por que você acha que elas têm essa dificuldade?

Mara: Porque eu acho que é cristalizado já, não é “sempre trabalhei assim e deu certo e porque agora eu tenho que mudar?”. Então, eu percebo que não é uma coisa assim que uma coisa consciente, que falada não, sabe, mas a gente percebe assim, “mas é complicado”, “na sala é difícil fazer isso, dá pra você fazer com um, dois, como você vai fazer com trinta, entende”. Então, são vários obstáculos, não tinha material, agora tem. “Ah, não dá pra trabalhar com a sala toda, como que você vai organizar a sala com isso?”. Isso eu percebo, eu acho que isso é uma forma de resistência porque você tem que mudar demais para conseguir fazer isso. (L: 196-204)

Na segunda parte desse trecho, Mara traz algumas vozes de colegas que, para ela, parecem representar um grupo de professoras, o qual ela não especifica se é da sua escola ou de outra, que se apóia em algumas questões recorrentes para não modificarem os seus trabalhos, mesmo que algumas condições melhorem.

Sobre isso, Mara parece não refutar que as críticas das colegas têm validade, mas por outro lado, Mara reflete sobre a postura dessas professoras e diz que ficar apenas elencando as dificuldades que se tem para realizar o trabalho, na verdade, é uma estratégia de resistir às inovações, já que aderir a elas é muito trabalhoso.

Em outro ponto da entrevista, Mara coloca como seria possível persuadir essas mesmas professoras de que existem outras maneiras de proceder mais atuais e adequadas para ensinar.

Delma: Quais estratégias poderiam potencializar a sua mudança?

Mara: (Pensando). Eu acho que são alguns resultados mesmo. (...)Mas eu penso que se hoje os professores que tiverem vindo já forem conhecendo isso, os materiais, as experiências que deram certo, como que foram feitas, de que jeito foram feitos, eu penso que já é uma forma de amenizar. Agora pra quem já está e tem que se adaptar, eu acho que só com os resultados. E tendo os resultados que a gente tem, que eu vou te falar são flores não. (L: 205-210)

Mara primeiro esclarece que, para os professores que são iniciantes na carreira, seria necessário prepará-los *a priori*, oferecendo um conhecimento consistente de como trabalhar, por exemplo, com crianças de 6 anos e com a proposta de ensino de nove anos. Já para os professores que estão trabalhando e que têm outros repertórios, a proposta para promover mudanças seria apresentar experiências positivas. Aponta assim para a necessidade de estratégias diferenciadas de acordo com o ciclo profissional dos professores.

Ao responder à questão se o professor tem poder deliberativo nas mudanças que ocorrem na escola, Mara coloca que sim. Mas, quando começa a avaliar situações de colegas que passaram por mudanças, mostra-se não muito convencida disso. Parece reconhecer que nem sempre é dado ao professor espaço para se manifestar, ou este não o ocupa.

Delma: Você acha que o professor tem poder de decisão nas mudanças?

Mara: Eu penso que sim. Mas eu penso que para quem descorda disso, (pensando) não sei se é tanto poder assim pra decidir, acho que é mais assim, tem que se adequar, não é. Por que eu tenho amigas que não concordam e não puderam...

Delma: Não puderam fazer nada?

Mara: Não. Até puderam mas...(L: 176-180)

Laura também fala do professor nesse processo de mudança, dizendo como o vê se posicionando diante das mudanças do EFNA.

Laura: A formação vem de cima pra baixo, então... é... quando eu falo estrutura e funcionamento, eu falo do sistema mesmo, lógico que o professor está envolvido nesse processo. E se o professor fosse, não sei nem se mais crítico, mais militante, viu, talvez não aceitaria essa composição. Aí o professor não aceita porque ele faz exatamente do jeito que ele quer dentro de sala. Mas há uma transgressão é... que não propicia transformação, é uma transgressão pela transgressão. Que dizer então que a secretaria ou a política de formação vem com uma proposta que não atinge os professores e pra... e aí o que os professores fazem, eles fingem que aceitam quando recebem a formação, mas na hora de fazer a transposição didática, fazem do jeito que eles querem. Eu vejo que isso acontece por quê? Não se trabalha com saber do professor, não se trabalha com o que o professor pensa, não tira do professor o que ele já sabe ou por que ele faz aquilo e não aquele outro.(L: 98-109).

Laura: Não, exatamente por isso que eu te falei. Eu vejo que a transgressão que o professor faz é silenciosa, é mais no sentido é... de não aceitação, de não manipulação, mas não é uma transgressão que gera o conflito, que gera uma transformação, então eu acho que fica nessa mesmice que está. Porque formação tem! Tem uma política de formação maravilhosa! No entanto não é eficiente.(L: 119-123)

Laura, a princípio, diz que de alguma forma o professor está envolvido no processo, isto é, ele não chega a ficar alienado completamente das transformações e acontecimentos. Mas pontua que, às vezes, não é tão crítico e tão militante a ponto de se manifestar de forma

direta e clara quando não concorda com as propostas de inovação. Então, ele aparentemente aceita o que é imposto, inclusive, participa de formação, mas na sala de aula de forma silenciosa, sem platéia, encontra uma maneira de ignorar aquilo que não aprova. É na sala de aula que os professores transgridem as orientações dadas para a mudança.

Laura argumenta que, muitas vezes, o professor faz isso de maneira despreziosa, sem intenção de provocar transformação, o que, em sua opinião, é um procedimento sem impactos. Por outro lado, acredita que se as políticas considerassem o saber do professor nas decisões e formulações sobre a organização do ensino, a realidade e a adesão dos professores seria diferente.

Sobre a formação que os professores recebem, Laura acredita que é uma formação boa no sentido do oferecimento de conhecimentos, mas não eficiente para mudar as convicções do professor e sua prática.

No fragmento que segue, a professora Mara falou sobre os aspectos que mais se conservam na escola, apontando a prática do professor como um desses elementos que não mudam.

Delma: O professor, você já comentou um pouco, você acha que mudou mais ou conservou mais? Não você, eu falo, mas a sua visão do geral? Você pode se incluir também, mas o que você percebe, aqui na escola, há mais mudanças ou há mais conservação?

Mara: Mais conservação.

Delma: O que você acha que mais conserva?

Mara: (Pensando). Eu acho que a forma de trabalhar dos professores.

Delma: A prática pedagógica na sala de aula?

Mara: A prática pedagógica dentro da sala de aula. É uma dificuldade dos professores que estão fora de visualizar as mudanças, porque a gente está lá, convivendo, está vendo isso. (L: 303-309)

A professora pontua que na escola há mais conservação do que mudança, referindo-se à maneira dos professores trabalharem para justificar o estado de aparente manutenção das práticas de ensino na escola. Ela fala dos professores que ainda não estão trabalhando com a política de ensino de nove anos e que não sabem como devem encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na sala, e como isso se reflete na escola como um todo.

Aqui, Mara coloca o professor como um personagem responsável pelas mudanças e continuidades dentro da dinâmica da escola, significando que a forma como se posiciona diante da política direciona a escola para uma configuração ou para outra, para a mudança ou a conservação.

3.3 Currículo

A escola campo de pesquisa tem um currículo destinado ao Ensino Fundamental de 9 anos que é comum a toda a rede de ensino da cidade. Conforme mencionado em outro momento, a Secretaria Municipal de Educação construiu, juntamente com um coletivo de coordenadores e diretores, um documento intitulado “Referencial Curricular Municipal”. Neste, encontram-se orientações de como deve se organizar o currículo do EFNA no município em questão. O documento trata tanto do currículo do ciclo inicial quanto dos demais ciclos que compõem a estrutura do EF9 anos. Como a pesquisa acompanhou a ampliação do ensino até o 2º ano do ciclo inicial, focaremos a análise neste primeiro ciclo.

Para compreender o currículo desta escola, buscou-se analisar o documento “Referencial Curricular Municipal”, os trechos das entrevistas nos quais as professoras discorrem sobre a mudança do currículo, bem como alguns pontos do projeto político-pedagógico da escola.

3.4 O Documento “Referencial Curricular Municipal”

Este documento coloca claramente que o EFNA tem “o compromisso de elaborar um novo projeto político-pedagógico que garanta o direito da criança ao desenvolvimento pleno de sua identidade e autonomia”².

Para garantir este direito, estabelece alguns princípios a serem seguidos na organização do EFNA.

Sobre a organização curricular, destaca-se a organização do ensino em ciclos, sendo que os três primeiros anos formam o ciclo inicial, 4º e 5º anos compõem o segundo ciclo, 6º e 7º anos o terceiro ciclo e 8º e 9º anos fazem parte do 4º ciclo.

Embora a organização em ciclos não seja uma novidade na estrutura do Ensino Fundamental, há um elemento novo em relação ao ciclo inicial, que agora é um pouco mais estendido. Além disso, os anos iniciais do EF contam com mais um ano, o 5º ano. O

² Trecho extraído do documento “Referencial Curricular Municipal”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação à qual a escola pesquisada está vinculada.

prolongamento está justificado no fato de que as crianças precisam de um tempo maior para se alfabetizar. Então, teoricamente o processo de alfabetização não deve se concentrar apenas no primeiro ano, como acontecia com a primeira série, mas deve acontecer durante todo o ciclo.

Da proposta metodológica, observa-se que existe uma preocupação em adotar uma metodologia em que o professor assuma o papel de mediador dos conhecimentos e compreenda a aprendizagem como processo gradual, entendendo o aluno como construtor de conhecimento. Além disso, o foco não é no conteúdo, mas no ensino e na aprendizagem do aluno. Enfim, é apresentada uma Proposta Pedagógica que considera a criança como sujeito sócio-histórico, que tem um jeito específico de estar, vivenciar e apreender o mundo.

Em relação à proposta metodológica, o que se observa é a reafirmação de uma proposta que já é bem conhecida na área da educação e que há tempos tem ecoado nas discussões sobre o tema: a sócio-interacionista que contrapõe a idéia de ensino conteudista e que propõe um ensino mais direcionado ao processo de aprendizagem do aluno. E que entende o professor como mediador da aprendizagem e desenvolvimento daquele.

Nas colocações sobre a proposta metodológica, percebe-se uma marcação de que o professor é entendido, praticamente, como o único responsável pelo desenvolvimento do aluno. Isto é, não aparece uma proposta em que a escola assuma, enquanto grupo, sua responsabilidade pelo processo educativo do aluno.

Entre os princípios, também é pontuada a avaliação educacional, que é considerada como um instrumento importante na reavaliação do processo de ensino-aprendizagem. Coloca-se que os resultados das avaliações devem servir para uma melhora qualitativa do referido processo.

Em relação à avaliação também se verifica uma influência tanto de correntes teóricas que têm como objeto de estudo a avaliação, quanto de determinações da legislação da área, isto é, uma concepção de avaliação formativa, que sirva como instrumento pedagógico e não de punição ou classificação.

Neste sentido, não existe apenas uma nota para o desempenho do aluno. Agora o professor trabalha com uma ficha de acompanhamento, na qual vai assinalando a cada trimestre o que o aluno já aprendeu e desenvolveu e não o que não alcançou ainda.

Contudo, há uma contradição que perpassa a questão da avaliação, considerando que, neste sistema de ensino, a partir do primeiro ciclo, existe reprovação anual do aluno que não apresenta desempenho satisfatório.

Ao que se refere à proposta pedagógica, o documento traz que o objetivo geral do

ciclo inicial é proporcionar um espaço em que a criança tenha condições de se desenvolver plenamente. Acrescenta que a alfabetização não constitui o único conhecimento a ser trabalhado com esta faixa etária.

Observa-se, aqui, uma preocupação de marcar que o ciclo inicial não deve ser destinado exclusivamente para a alfabetização, como era a antiga primeira série. Essa preocupação se expressa fundada em uma concepção de criança que a vê com necessidades educacionais que extrapolam a de aprender a ler e a escrever. Embora a proposta diga alguma coisa sobre a alfabetização, ela não é muito clara sobre outros aspectos como, por exemplo, o lugar da brincadeira como linguagem e como um direito das crianças nesta faixa etária.

Sobre as áreas de conhecimento, o documento discrimina as seguintes: Língua e Linguagem, Raciocínio Lógico-Matemático, Sócio-Histórico e Cultural, Relação com o ambiente, com a natureza e com próprio corpo e Arte e Movimento.

Língua e Linguagem – nesta área, o documento entende que existe uma linguagem mais ampla que não se resume à linguagem escrita. A Língua é compreendida como um sistema simbólico constitutivo do sujeito e não apenas como um conhecimento a ser estudado. A oralidade ganha espaço e importância como meio de comunicação e a leitura é reforçada como meio de aprendizagem não só de conteúdos, mas também do mundo. A escrita e a produção de texto devem ser entendidas como mais uma das atividades que devem ser trabalhadas neste ciclo e não as únicas.

Raciocínio Lógico-matemático – o documento apresenta esta área não como restrita aos números e às operações; ele a entende como sendo abrangente de fenômenos de espaço, forma, movimentos e tratamento de informações. Nesta proposta, o objetivo é que o aluno consiga resolver situações problemas e transforme sua realidade.

Sócio-Histórico e Cultural – nesta área a história assume uma dimensão social e cultural, na qual o indivíduo vive em relação com um meio físico e social que são mediados por produtos culturais. A história individual, local e global é entendida de forma integrada.

Relação com o ambiente, com a natureza e com o próprio corpo – a abordagem nesta área “constitui um conjunto de conhecimentos necessários para compreender e explicar fenômenos da natureza e suas interferências no mundo”³. Os conteúdos trabalhados devem tratar da natureza e do ambiente, dos animais e das plantas, bem como do corpo humano e da saúde.

³ Trecho extraído do documento “Referencial Curricular Municipal”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação à qual a escola pesquisada está vinculada.

Arte e Movimento – nesta área as diferentes linguagens, como a visual, a musical, a teatral, a corporal etc., são entendidas como imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

Ao olhar para a estrutura das áreas de conhecimentos definidas para este ciclo, observa-se uma inovação em relação não só à nomenclatura, como na questão da abordagem. Parece haver um cuidado na forma de apresentar os conteúdos. A impressão que se tem é que deixam de existir disciplinas fragmentadas para existir um conjunto de conhecimentos a serem explorados, os quais estão interligados entre si e articulados com a realidade do aluno e da sociedade na qual está inserido.

Sobre as orientações didáticas, o documento propõe que o trabalho seja em cima de resolução de problemas e de projetos e que seja constantemente repensado e refletido. Destaca ainda que o ensino utilize-se das múltiplas formas de diálogo, interação, cooperação e respeito mútuo.

Sobre os espaços e tempo, o documento diz que é função do professor adequá-los de maneira que favoreça o desenvolvimento do aluno. Contudo, não diz exatamente como deve ser a divisão dos tempos e a organização do espaço. Também não existe nenhum item que obrigue a escola a rever a adequação dos seus espaços e rotinas.

Fica a cargo do professor fazer a organização, mas quando olhamos para a matriz curricular que deve ser seguida e o tempo que a criança passa na escola, percebemos que além do professor ficar com a responsabilidade, ele não tem tanta autonomia assim porque não tem como a organização fugir muito da que se tinha no Ensino Fundamental de 8 anos. Até porque propõe que se trabalhe com projetos e situações problemas, mas coloca bem definida a carga horária a ser seguida.

Áreas do conhecimento	Carga horária semanal	
	1º ano	2º ano
Língua e linguagem	7	7
Raciocínio Lógico Matemático	7	7
Sócio-Histórico e Cultural	4	4
Relação com a Natureza, o ambiente e o Próprio Corpo	2	2
Arte e Movimento	5	5
Total	25	25

Quadro 7 – Matriz Curricular do ciclo inicial: 1º e 2º ano

Percebe-se que, pela carga horária das áreas de conhecimento, há uma ênfase ainda nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das outras.

De maneira geral, o currículo tem um caráter inusitado, o que demonstra um esforço no sentido de articulá-lo com o que prevê as legislações e documentos oficiais atuais. Contudo, há omissão em algumas questões.

É importante dizer que, embora o currículo seja passível de críticas, existe, pelo menos no âmbito da concepção, uma proposta de transformação do Ensino Fundamental, que é mais condizente com as demandas de uma criança de 6 anos de idade do que o currículo proposto para o EF de Oito anos.

3.5 Projeto Político-pedagógico

O projeto político-pedagógico da escola também foi observado em relação ao currículo do EFNA. Procurou-se observar se, neste documento, aparecia um currículo mais personalizado, com elementos específicos da escola que marcasse um atendimento educacional mais próximo da nova realidade do Ensino Fundamental.

O que se pode perceber é que, de forma geral, o documento discute em poucos pontos a questão do EFNA, sem se aprofundar, dando a entender que houve uma tentativa de contemplar o EFNA, mas para atender a uma demanda legal e não como elaboração da escola.

Embora exista uma matriz curricular atualizada com as novas áreas do conhecimento convivendo com uma matriz do EF de Oito anos, na parte que se refere à proposta curricular a renovação ainda não havia sido feita. Na parte que se propunham a discorrer sobre as áreas de conhecimento do EFNA, vimos apenas uma menção a estas sem grandes especulações. Na seção da proposta curricular, os nomes foram mudados. O conteúdo e a forma de tratamento também não foram modificados.

Há um quadro demonstrativo da vida escolar do EFNA que discrimina os anos e as turmas que estão funcionando, conforme o currículo do EFNA. Há um destaque para como estão compostas as turmas em relação à quantidade de alunos, horários e rotinas. É especificada também a quantidade de alunos que formam as turmas do primeiro ciclo. A nossa observação é que o número sugerido pelas orientações da implantação do EFNA é respeitado, visto que as turmas têm um número de alunos reduzidos, cerca de 25 alunos por sala.

Em relação às rotinas e distribuição de horários, elas parecem seguir o mesmo padrão estabelecido no EF de Oito anos. Inclusive não constam horários de recreio diferenciados e nem horários destinados especificamente para as brincadeiras.

Sobre o aluno de seis anos nada é dito no documento. Na parte que trata das características dos alunos do ciclo um, o que se observa é uma caracterização generalizante que não menciona nenhuma distinção entre as crianças que cursavam a 1ª série do EF de Oito anos e as que cursam o 1º ano do EFNA.

Ao que se refere à reestruturação dos espaços físicos para adequá-los às crianças de 6 anos, há um ponto no plano de ação do Ensino Fundamental que fala de reformas em salas e outros ambientes, contudo não é expressa nenhuma preocupação direcionada às demandas do EFNA.

3.6 Currículo na perspectiva das professoras

Nas entrevistas, a temática do currículo foi introduzida por meio de perguntas sobre a adequação do currículo principalmente para as crianças de 6 anos.

Infelizmente, foram poucos os dados que obtivemos sobre essa temática. Em geral, as professoras fazem alusão ao currículo quando falam das disciplinas e suas áreas de conhecimento. No trecho a seguir, Antonia fala sobre as mudanças da matriz curricular e dos conteúdos.

Delma: E as disciplinas que são ministradas a eles, existiu alguma alteração, ou era...?

Antonia: Eu acho que mudou o nome e o tratamento... Matemática, agora, é Raciocínio Lógico Matemático, ai entram as áreas: Espaço e Forma, não é. Aí tem a parte de Aritmética, bom não é, tem a parte Informática: tratamento e informação, você trabalha com gráfico, então isso aí, a parte de Geometria, que é Espaço e Forma. Depois Geografia e História, agora, é Sócio-Histórico-Cultural, entendeu? Ao invés de ser Língua Portuguesa é Língua e Linguagem.(L: 249-254)

Aqui, a professora fala de uma mudança no âmbito do currículo, destacando que, com o EFNA, houve uma mudança nas disciplinas ministradas no que se refere à nomenclatura e tratamento, sugerindo que existe uma proposta de apresentá-las e trabalhá-las com os alunos de maneira diferente. No entanto, não narra nenhuma situação concreta em que se pudesse visualizar a mudança do currículo materializada na cultura da escola.

Talvez uma mudança que possa ser lida no relato é o fato de haver um esforço de as

disciplinas e seus conteúdos não serem tão fragmentados, mas explorados de forma mais contextualizada.

Enfim, embora Antonia deixe transparecer que existe algo diferente na organização formal e documental do currículo, quando narra as condições de estrutura na qual o currículo é efetivado, parece que mudanças neste sentido ainda não haviam sido feitas, impossibilitando a concretização de um currículo mais flexível e adequado à nova condição dos alunos do EFNA.

Quando Patrícia é questionada sobre o mesmo assunto, pode-se dizer que na resposta proferida pela professora circula um sentido semelhante ao atribuído por Antonia. A diferença está no que Patrícia menciona na parte final do trecho. Ela sugere um conteúdo para o currículo que no passado estava vinculada à disciplina de Educação Moral e Cívica e salienta que o Referencial Curricular Municipal não contempla um currículo voltado para formação política dos alunos.

Delma: E as disciplinas pra essas crianças mudaram?

Patrícia: Mudou só o nome, não é? Ciências é... fala... mudou o nome no papel, mas continua a mesma coisa. Você vai trabalhar tempo em História, Geografia... aula de Artes tem nomes diferentes. Se você me perguntar, eu tenho que pegar o referencial pra dá uma olhada porque é o que eu estou falando, eu não trabalhei com isso. Mas eu acho que falta muita coisa na parte social. Eu, igual, estudava Educação Moral e Cívica, cidadania, eu acho que é falha do referencial. Nenhum ponto eles falam de cidadania, de amor à pátria, de respeito à escola. Então, eu acho que falta muito a ser melhorado no referencial. (L: 182-188)

Aqui gerou-se um impasse: não sabemos se a professora Patrícia ignora o conteúdo do currículo que é proposto no documento Referencial Curricular Municipal ou se o que está previsto em termos de documento não se traduz na prática. De qualquer forma, este fato indica, de alguma forma, como a apropriação deste currículo está sendo negociada no cotidiano da escola. Isto é, parece não haver um esforço coletivo das professoras para se chegar a um entendimento de currículo. A atividade de compreensão e apropriação fica na responsabilidade de cada indivíduo.

Embora Mara tenha elaborado uma resposta positiva para a pergunta sobre a alteração do currículo, na hora de descrever o que mudou acaba usando os mesmos argumentos que Antonia e Patrícia utilizaram para dizer que não teve tantas modificações ainda.

Delma: Você acha que o currículo mudou?

Mara: Mudou.

Delma: O que você acha que mudou do currículo?

Mara: A começar pelas áreas porque antigamente a gente tinha Ciências,

Geografia, História... hoje não, a gente tem Língua, Raciocínio Lógico Matemático, Natureza e Sociedade, eu o meu próprio corpo e... então esse primeiro e segundo ano que é o que eu conheço e é o que tem aqui, a gente vê essa relação e a preocupação de está trabalhando os conteúdos atrelados sem compartimentar e pra criança faz muito mais sentido, e não determinar mais. Por exemplo, vamos estudar os animais, que é Ciências, ou vamos estudar os espaços, isso aqui é Geografia, não, a gente é... consegue trabalhar sem estar dividindo ou falando o que é , isso tem no referencial separado por área, então a gente não mais dividido. Mas agora tem uma coisa é quando eu falo que a mudança é difícil a começar pelo material didático.

Delma: Fica diferente?

Mara: Ele não é diferente porque a gente tem muito pouco ainda. Então, você encontra muito material pra primeira série, primeira, segunda, terceira série...(L: 256-263)

No final desta fala, Mara comenta que a mudança no currículo ainda não aconteceu porque não existem tantos materiais didáticos. Podemos compreender esta colocação de Mara como uma explicitação de que não existem suportes e as condições concretas para as modificações que o documento acena. Aqui parece que a transformação do currículo esbarra numa cultura escolar que pouco se alterou com o EFNA, fundada em materiais e recursos inexistentes, por serem construídos ou ainda não compatíveis com as novas orientações.

No caso da coordenadora, observa-se um discurso um pouco diferente. Para esta há uma mudança de abordagem das disciplinas, contudo se restringe ao aspecto da aprendizagem cognitiva.

Delma: E os currículos, os tempos, as disciplinas?

Laura: O Tempo não! A esperança é que esse tempo mude com a gradativa implantação. Mas assim o conteúdo teve uma outra abordagem, embora a referência seja só a aprendizagem, no sentido cognitivo, ela mudou sim. Agora, em relação ao tempo, as crianças continuam muito em sala de aula. (L: 211-215)

Laura diz que em relação à organização do tempo escolar, o currículo claramente não conseguiu avançar, contudo acredita que ainda possam ocorrer modificações conforme for acontecendo a implantação do EFNA. Sobre a perspectiva teórica que fundamenta as concepções de aprendizagem, ela diz perceber mudanças, mas esboça certa insatisfação com a abordagem a que se filia o documento.

Enfim, no geral, percebe-se que existe uma proposta de inovação do currículo para o EFNA que até já tem uma concretude em termos de documentos mais gerais, mas ainda não atingiu com a mesma força o projeto político-pedagógico da escola e, principalmente, a prática das professoras.

3.7 Organização das Práticas Pedagógicas

Estamos entendendo como prática pedagógica todas as atividades que envolvem a organização do ensino e da aprendizagem. Por uma questão didática, buscou-se tratar separadamente os diferentes aspectos da prática pedagógica, porém algumas vezes, considerando a interconexão dos assuntos, eles são abordados juntos dentro de um tópico.

3.8 Recursos pedagógicos

As professoras, quando indagadas sobre os recursos pedagógicos, responderam de forma consensual que a escola conta com um acervo considerável de jogos em geral. Isto é, a escola recebeu uma quantidade e variedade de jogos relativamente grande, considerando o que se tinha antes, para serem utilizados no ensino das crianças do primeiro ciclo. Entretanto, as professoras não produziram relatos de como utilizam e trabalham com esses materiais em suas aulas.

Antonia: Agora veio muito material, não é, jogos, isso veio. Veio bastante material.(L: 242-243)

Mara: (...) Com a aquisição dos novos materiais quebra cabeça, jogos, tem muita coisa mesmo, alfabeto móvel trabalha numa outra proposta tem muito mais espaço pra isso. (L: 300-302)

Patrícia: Ninguém sabe é como trabalha no físico com esse aluno, porque veio um monte de jogos, materiais, mas não tem espaço pra trabalhar (...) (L: 86-88)

Patrícia confirma a disponibilidade de material existente na escola para trabalhar com os alunos como as demais colegas, mas acrescenta que não há espaço nas salas para se trabalhar com esse material e não há uma formação na qual possam aprender a manipular tais jogos e explorá-los em suas aulas.

Antonia, em outro trecho da entrevista, também fala de como é difícil trabalhar jogos e outras atividades no espaço que tem disponível na escola.

Delma: E mudaram as práticas pedagógicas?

Antonia: Ah! Tivemos que mudar?

Delma: O que mudou por exemplo?

Antonia: Tem que trabalhar muito com jogos, com a questão do concreto, entendeu. Apesar da escola ter uma deficiência grande de espaço físico! O ideal seria que a gente tivesse um espaço, levar lá fora, as crianças... ler uma historinha, passeando lá fora...(L: 232-237)

Como já dito, a participante aponta a proposta de se trabalhar com jogos como algo ilustrativo das modificações que a escola vem sofrendo. Contudo, quando analisa outros elementos que constituem a escola e que também falam sobre qual concepção de ensino a escola trabalha e se essa concepção tem mudado, o que se verifica, até porque a escola está num processo de transição, é que existe uma facilidade, por um lado, de promover mudanças em determinados aspectos da escola, adquirir materiais pedagógicos, e uma imensa dificuldade, do outro lado, de fazer as adequações necessárias para concretizar a nova proposta de ensino e atendimento à criança de seis anos.

Diferentemente dos jogos, os livros didáticos e os paradidáticos destinados à nova proposta de ensino e aprendizagem do EFNA, segundo Mara, ainda não estão disponíveis nem na escola e nem no mercado.

Mara: Mas agora tem uma coisa é quando eu falo que a mudança é difícil a começar pelo material didático.

Delma: Fica diferente?

Mara: Ele não é diferente porque a gente tem muito pouco ainda. Então, você encontra muito material pra primeira série, primeira, segunda, terceira série...

Delma: No mercado?

Mara: No mercado e na escola também, é que ... a gente acaba fazendo muito material por causa das formações, sendo muito orientada através das formações que pra muito professores é péssimo, já pra outros é ótimo. Eu acho ótimo porque consegue orientar o que você quer fazer. Então, muito material do primeiro ano é produzido pelos próprios professores. Então, nos primeiros dias, eu fui procurar a biblioteca. Então, todo material que eu encontrei era primeira série. E eu esperava encontrar uma coisa de primeiro ano. Sai daqui e fui procurar as editoras pra encontra material. Consegui muito material, mas muito pouco direcionado pra primeiro ano. E quando chegava lá, ah, mas eu não queria pra primeira série, eu queria pra primeiro ano. “Ah, então você quer material de alfabetização?” Entendeu. Então, isso é visível. E a gente tem produzido muito material, tem trabalhado, eu, por exemplo, tenho trabalhado com livro de alfabetização porque o livro de primeira série é muito além do que a gente propõem, entendeu.(L: 264-281)

Mara expõe a dificuldade que tem em acessar materiais didáticos direcionados aos alunos de 6 anos e aos demais que frequentam o EFNA. A dificuldade de se ter material parece não ser uma limitação da escola para adquiri-los, mas se estende a toda uma área que ainda está se organizando ou não para atender às demandas dessa política.

Aqui parece ficar exposta a fragilidade não só da escola nessa questão, mas do próprio

governo que regulamentou a política e do sistema de ensino do país que faz as exigências de mudanças nas escolas sem ter condições de respaldá-las.

3.9 Rotinas e horários

As rotinas e horários também foram pautados no roteiro das entrevistas e quando a questão era abordada, a resposta era sempre muito parecida. Os horários das disciplinas e dos recreios não sofreram nenhuma alteração. A quantidade de aulas das disciplinas de educação física e artes não foram ampliadas. E também não existe um horário na matriz curricular que prevê espaço para brincadeira livre ou dirigida.

Delma: E as rotinas mudaram?

Antonia: É...

Delma: Eles entram na mesma hora, saem na mesma hora, têm o mesmo tanto de recreio?

Antonia: É, não mudou nada. Entra no mesmo horário, sai. O recreio é o mesmo.(L: 269-272)

Delma: E as rotinas?

Patrícia: Então, as rotinas? É prática em sala de aula, eu não tive, mas pelo que eu vejo, eles têm o horário como era! Porque eles têm recreio no mesmo horário. Eles ficam dentro da sala de aula porque não tem espaço. Então, eu acho que a mesma coisa, a rotina deveria ser vamos dividir de jogos. Vamos pra sala de jogos. Vamos voltar pra sala pra fazer... não existe! Não existe esta rotina de pré-escola, não existe no ensino fundamental! Mesmo sendo menores. Não tem espaço. Então, eles têm educação física de cinquenta minutos, como era. Eu não vejo mudança de rotina. Agora, eu não sei dentro da sala de aula como é feito, se tem... porque a gente que faz o nosso horário de sala de aula. Então, a gente pode pára uma hora e trabalhar jogos. Fora... saindo de sala de aula não existe. É rotina normal da escola.(L: 189-199)

Embora Patrícia ainda não tivesse trabalhando com EFNA, ela consegue observar que quase nada mudou em relação às rotinas e horários e até faz sugestões de como organizar o tempo e o espaço pensando as especificidades das crianças que estão matriculadas no EF.

Já Laura embora não negue que os horários são os mesmos de antes, pontua que existe um trabalho diferenciado que está sendo feito nas salas de aulas. Dá como exemplo o trabalho com música que é feito pelas professoras em sala e o trabalho com movimentos dentro da disciplina de educação física. Contudo, admite que neste ano (ano em que ocorreu a coleta: 2008) não tem presenciado muito tais atividades porque as professoras têm um perfil “tradicional”, que resistem às propostas de trabalho como exige o EFNA.

Delma: E as disciplinas, você que eles pensam na questão da arte, do movimento. Aumentaram as disciplinas de educação física, por exemplo, de artes ou se mantiveram os mesmos horários?

Laura: Os horários continuam divididos da mesma forma que antes, isso não mud... até pela estrutura da escola, mas dentro desse horário as crianças trabalham com movimento, com professor específico em educação física, as professoras trabalham muito dentro da sala com música, bastante com a questão da arte mesmo. Isso eu falo aqui na escola, as outras realidades das outras escolas, eu não conheço, eu posso te falar da minha. E te falo assim, esse trabalho mais assim... não digo alternativo porque se não dá impressão assim... de trabalho mais... como é que eu posso te dizer, mas é um trabalho mais próximo à concepção que se está propondo do ensino fundamental de 9, eu vi muito mais nas professoras do ano passado. Esse ano vieram pra minha escola aqui algumas professoras que têm uma abordagem mais tradicional de ensino, tão tentando efetuar alguma mudança, mas você percebe que a essência é ainda tem o pezinho lá na abordagem mais tradicional de alfabetização.(L: 216-230)

Percebe-se que a coordenadora tenta dizer que a proposta da escola é que os professores ocupem e usem os horários de sala de aula de maneira diferente, nas palavras dela: “mais próximo do que EFNA está propondo”, mas as professoras oferecem resistência. E como as professoras resistem, a coordenação aceita que o trabalho seja realizado de forma “tradicional”.

3.10 Espaço físico

Considerando que as crianças de 6 anos que antes frequentavam a pré-escola que tinha uma estrutura física que permitia aos alunos passarem mais tempo em espaços externos à sala de aula, como por exemplo, nos parques, pátios, jardins, brinquedoteca, casa de boneca etc, e que a proposta do EFNA não tem como objetivo fazer do primeiro ano uma primeira série, faz-se necessário analisar como o espaço tem sido atualizado ou não.

A avaliação das professoras é unânime em relação ao espaço físico: o espaço físico não mudou, ele é precário até para a proposta do EF Oito anos.

Antonia: Apesar da escola ter uma deficiência grande de espaço físico! O ideal seria que a gente tivesse um espaço, levar lá fora, as crianças... ler uma historinha, passeando lá fora...

Delma: O espaço físico, a senhora, avalia que não mudou?

Antonia: Não

Delma: E a sala de aula?

Antonia: Também não. A única coisa que mudou foram os móveis que colocaram menorzinhos também.

(...)Só que a sala é tão apertadinha que dificulta o trabalho.(L:235-243)

Antonia pontua que nem o espaço da sala de aula e nem os outros espaços da escola sofreram alteração. A sala de aula continua da mesma maneira, com uma ressalva apenas para o mobiliário que é novo e adequado ao tamanho das crianças.

Analisando este trecho percebe-se também que o que é proposto como uso do espaço externo não é bem uma proposta de ensino aprendizagem pautada nas características das crianças de 6 anos. Tem-se a impressão que o uso dos espaços externos é visto como um momento de descanso desvinculado à proposta pedagógica.

Patrícia, nas linhas abaixo, apresenta uma tese de que nada muda na escola. Para confirmar sua hipótese entra num movimento de balizar um conjunto de coisas, que estão dentro e fora da escola, para confirmar que muitos eventos na escola permanecem em inércia. Dentre essas, aponta que o espaço físico não se adequou a nova situação do EFNA.

Patrícia: É o que eu te falei! Conserva o espaço físico. Conserva uma direção autoritária. Não digo a direção daqui, a secretária da educação, é muito autoritarismo. E a gente que ter um trabalho diversificado, mas não tem condição, por fim, você acaba sendo tradicional. Não tem como você não ser tradicional porque trinta e cinco alunos numa sala de três metros por três, não tem como você não ser tradicional. Como que você faz um círculo pra você trabalhar em círculo, você tira as carteiras, não cabe os alunos. Então, acaba sendo conservação. Não adianta mudar tudo no papel e não dar condição pra nós. Por exemplo, que fazer um novo processo? Diminuir a quantidade de aluno por sala. Aí dá. Ou muda a escola inteira, faz sala disso, daquilo e a gente caminha com essas crianças.(L: 223-232)

Delma: Você acha que escola não mudou?

Patrícia: Não mudou? Não mudou a estrutura física da escola, muito errado porque a gente quer atualizar tudo e continua no mesmo padrão... aquelas carteiras, aquela sala pequena, é... acho que poderia ter uma estrutura física diferente, a gente poderia trabalhar fora de sala, se um bate papo, sabe uma coisa pra cativar mais a criança. Sabe outra coisa que atrapalha muito nas escolas públicas é que quem constrói uma escola não tem olhar do pedagogo, um olhar de um professor. Vem constrói aleatoriamente. Então, nada é de fácil acesso, tudo é complicada. Então, isso não mudou. Desde quando eu estudava, os prédios escolares são os mesmos. Exigem-se muitas mudanças nossas, muitas capacitações que não interagem com espaço físico da escola.(L: 65-74)

Patrícia, ao ponderar sobre a precariedade do espaço físico, coloca que muitas mudanças políticas e estruturais são propostas na e para escola, mas nunca a arquitetura dos prédios acompanha ou se adequa a tais inovações. Ela também denuncia uma prática que supõe acontecer quando as escolas são construídas, a de que nunca um profissional, como pedagogo, que entende da dinâmica de funcionamento da escola, é consultado para dar um parecer da conformação pedagógica do espaço.

A professora também situa historicamente sua constatação de não mudança dessa parte da escola ao comparar como era a estrutura física da escola na época em que foi estudante e como é agora que está na instituição como professora. Enfim, observa-se, neste segundo trecho, que Patrícia destaca que a continuidade do espaço físico é uma questão histórica, ela diz que o espaço não só não mudou agora com a transição do EF de Oito para Nove anos, este não muda há muito tempo porque, desde quando era aluna, permanece o mesmo arranjo.

É importante destacar como é pertinente o questionamento da professora quando coloca que se muda tudo na escola, mas o espaço físico é sempre o mesmo. Como é possível uma atualização de todas as coisas e do espaço físico não. Outra questão levantada pela professora é como nas formações o item espaço físico nunca é contemplado como questão pedagógica.

Laura não só faz a leitura de que o espaço físico não foi reorganizado para receber as crianças de 6 anos como demonstrar ter mais noção das consequências de não se ter um espaço adequado para crianças dessa faixa etária. Ela descreve abertamente que na escola não tem espaço físico para brincadeira e para qualquer outra necessidade da criança de se movimentar.

Laura: (...) a escola em termos de espaço não se organizou pra receber essa criança de seis anos. Tanto é que a escola não tem o espaço adequado pra brincadeira, não digo só a de playground, essa coisas não. Mas ela não tem o espaço adequado, adequado pra a questão da brincadeira, do movimento e isso acho uma grande falha. E também não sei... se existe essa preo... não, essa preocupação existe, mas a efetivação dela está longe de acontecer, porque ainda não foi absorvido que é uma criança de seis anos que está no fundamental e que tem outras necessidade. O que algumas professores estão fazendo é de enaltecer, mas pelo esforço próprio e não porque a escola tem estrutura, a escola é... tem essa política, porque não é só adaptar a sala de aula, mas é adaptar a escola mesmo, porque são crianças de seis anos, e isso eu não tenho visto. Então, eu tenho medo de que torne não, isso, eu tenho também que falar, isso não é uma política da secretaria da educação que torne esses anos um ano conteudista, isso eu tenho certeza, muito pelo contrário, estão girando em torno mesmo que seja saudável, que seja bom, que leve em conta essa questão do movimento, dá arte, mas a escola não tem se preparado pra isso, e isso tem tido o esforço de alguns professores, esforços isolados.(L: 186-207)

3.11 A criança de 6 anos no EFNA

Buscou-se entender como a criança de 6 anos é vista pelos professores no EFNA e que lugar ela ocupa e/ou é posicionada nessa nova situação. De maneira geral, os professores

percebem que os alunos do primeiro ano do EF9 são mais imaturos do que aqueles que ingressavam na primeira série de antes. Contudo, essa imaturidade, que de fato existe porque a criança ingressa mais cedo no EF, é compreendida por diferentes ângulos.

Num trecho que Antonia é provocada a se posicionar sobre as mudanças advindas do EFNA, ela fala que as mudanças são positivas para o aluno porque este tem mais um ano para se alfabetizar. Aqui a professora está fazendo referência ao ciclo inicial que foi ampliado de dois para três anos.

Destaca-se desta parte a continuação muito forte do sentido de que o objetivo do primeiro ciclo é alfabetizar. Ao se manter esta meta, pode se entender que a criança de 6 anos está sendo vista não como criança sujeito de direito de se expressar e desenvolver por meio das diferentes linguagens, mas como aluno que precisa se alfabetizar.

Delma: Então, em relação assim, como a senhora vê a mudança, é positivo pro professor, não é, pro aluno como que é?

Antonia: É positiva porque o aluno vai ganhar um ano, tem um ano a mais para poder estar se preparando pra alfabetizar. Aquele que não conseguiu no primeiro ano, ele vai conseguir, você entendeu, ele tem um ano a mais pra alfabetizar.

(...)Então, ter um pouco mais de tempo pra poder desenvolver as habilidades. Eu acho que houve um ganho porque tem criança que vem completamente crua pra escola. (L: 236-245)

Nas últimas linhas, a narrativa de Antonia explicita novamente este sentido de que a criança é um aluno não completo e não uma criança em desenvolvimento quando diz esta “vem completamente crua para escola”.

Mara já faz outro movimento. Ao analisar quem é esta criança que circula hoje no EF, num primeiro momento, conforme a professora destaca o que avalia ter mudado, pontua que existe outro foco na educação hoje, que não é mais só como se ensina e sim como se aprende. Como quem aprende é o aluno, parece razoável entender que a professora está dizendo que agora se olha mais para criança e para suas necessidades reais. E que cada criança é vista na sua particularidade. Não existe um padrão, existem crianças que precisam ser atendidas.

Mara: Eu vou falar por mim, mas eu não sei, eu acho que hoje a preocupação é mais voltada pra quem ensina e pra quem aprende. E antigamente, na minha época, não era assim. Então, era um menino só, a professora ensina da mesma forma pra todos alunos, hoje eu acredito que tem a preocupação da gente estar tentando fazer com que todos passem por todas as fases, cada um no seu ritmo, isso não existia. Antigamente quando o aluno tinha alguma defasagem, não conseguia, tinha alguma dificuldade, em casa, muitas vezes, o pai e a mãe conseguia ajudar, hoje eu já percebo que não é viável entre meus alunos. As dificuldades que eles têm, têm sido mais trabalhadas na sala de aula do que em casa. (L: 23-30)

Num segundo momento, ela trata especificamente da criança de 6 anos que está

matriculada no EFNA, trazendo que esta tem um ritmo diferente e que está numa situação de desenvolvimento diferenciada das crianças que os professores estão acostumados a receberem em suas salas. Percebe-se que a professora vê essa discrepância como algo natural e já esperado. Consequentemente ela posiciona a criança não como alguém que ainda não sabe, mas como alguém que está em processo de desenvolvimento que necessita de um direcionamento do professor adequado às demandas de sua “fase” de desenvolvimento.

Delma: Falando ainda em relação às mudanças, você falou que a forma de dar aula mudou, e os alunos você acha que eles mudaram?

Mara: Mudaram.

Delma: Em que sentido?

Mara: Eles entram mais novos, vem com uma postura diferente, então, a maior dificuldade nos primeiros dias, por exemplo, é que eles fiquem, que eles entendam... “a minha mão dói de cansada, ah, mais tem copiar da lousa, mas tem lição, tem lição de casa”... então, você vê que eles vem uma outra assim, não vou falar que é cru não, vem com outro nível de desenvolvimento, eles são muito mais infantis, você percebe que as atividades lúdicas, que comecem no lúdico e depois vão pro papel, são muito mais produtivas do que você tentar fazer no papel. Você que trabalhar com materiais alternativos antes de passar no papel conquista muito mais. Eu acho que essas são mudanças positivas porque o que a gente vivencia a gente não esquece. Então, às vezes, eles fazem uma multiplicação muito rudimentar sem saber que tá fazendo e, depois, você sistematiza, eles olha... então, você que não tem como antigamente. A introdução de livro de didático demora um pouco mais porque eles ainda não têm... não sabe lidar. Até eu faço uma análise de material e os pais pedem desde o começo do ano. Então, eu tive dificuldade de questão motora, escrever no papel de linha. Então, lá no primeiro dia a letra desse tamanho, entende, tudo isso. Se você pensa bem, você questão de maturidade mesmo (L: 238-252).

Observa-se que, embora Mara tenha uma compreensão de que a criança de 6 anos é um ser com características próprias de desenvolvimento, as quais precisam ser respeitadas no EFNA, ao final do relato ela dá indícios de que acaba fazendo um trabalho que prioriza atividades que eram mais recomendadas aos alunos do EF Oito anos (atividades acadêmicas no caderno) do que aquelas que são mais condizentes com o tempo, o ritmo e a forma de aprender da criança que frequenta o 1º ano do EFNA.

A coordenadora Laura, quando perguntada sobre a mudança do aluno, esboçou uma leitura de como os professores enxergam os seus alunos. Na sua concepção prevalece ainda muito forte no imaginário das professoras uma idéia de aluno ideal, que supostamente existiu há décadas atrás: selecionado, educado e preparado pela família para entrar na escola. Ela destaca que os professores ainda esperam que os alunos cheguem de alguma forma mais preparados na escola e se decepcionam quando tem de lidar com um alunado que tem outro perfil, apresentando fortes resistências em desenvolver um trabalho com estes alunos que não correspondem as suas expectativas.

Delma: Você falou que o aluno mudou, a clientela que a escola...

Laura: O aluno mudou.

Delma: ... e a escola não acompanhou...?

Laura: Não acompanha.

Delma: Por que você acha que não acompanhou?

Laura: Porque a escola ainda está fundamentada e estruturada em prática do século XIX. Se a gente for perceber, e o que é muito forte, hoje, ainda, é a idéia de um aluno ideal, por mais que a gente fale que não, por mais que os professores falem que não, eles ainda acham que a escola de 30, 20 anos atrás era melhor. E por que era melhor? Porque era um público seletivo, não é. Era um público que tinha todas as condições em casa. Então chegava na escola educado, obediente, com todos os recursos materiais possíveis, então era mais fácil a profissão e a profissão também era mais valorizada. E agora não, agora o público é público assim que a escola não se preparou para receber, com resistência em se preparar e em aceitar. Todos vêem a realidade, mas não conseguem se adaptar a ela.

(...) E isso acaba tendo um choque porque a criança não é mais a criança de vinte anos atrás. (L:70-80)

3.12 A família

Em relação à família também se percebe que o discurso é variado. Embora a família tenha sido um tema muito abordado pelas professoras, especialmente, pela Patrícia, não dá para ter uma noção exata se existiu alguma proposta da escola que objetivasse apresentar e discutir as mudanças do EFNA para os pais.

Pelos relatos, o que parece ter ocorrido foram intervenções pontuais por iniciativa de professores que entendiam que a família precisava participar das transformações que a escola estava passando que atingiam aos seus filhos.

Abaixo Antonia relata como procedeu com a família para situá-la dentro da nova proposta do EFNA.

Delma: Então, pra gente ir finalizando, Dona Antônia, a senhora acha que escola é um espaço de mudança ou de conservação?

Antonia: Não, eu acho que é de mudança. Sabe por quê? Porque eu trabalho muito assim, cada reunião pedagógica que eu faço com os pais, eu não procuro só falar do aluno pra ele não, se está bem, se está mal, eu sempre trago uma coisa a mais pra trabalhar com eles, entendeu? Eu trabalho a parte teórica, explico pra eles como é nossa proposta pedagógica. Eu trabalho problemas, textos das disciplinas pra trabalhar com eles, como tratar o filho, a questão da afetividade, como desenvolver atividade com o filho. Então, cada reunião eu desenvolvo um tema com eles. Entendeu? No sentido de estar mudando mesmo... (L:357-365)

Neste relato, fica claro que a intervenção da professora nas reuniões com as famílias

não se limita à proposta pedagógica do EFNA, na verdade extrapola. Antonia busca estratégias modestas e solitárias de fazer com que a família participe da escola e da vida escolar de seu filho de uma forma mais ativa. Esse relato da professora mostra como entende como deve ser a relação da escola com a família: de parceria e cumplicidade. Ela parece reforçar a importância da informação que os pais devem ter quanto à proposta pedagógica, posicionando a escola num lugar de obrigação para com os pais, mas ao mesmo tempo, não coloca a escola no lugar do saber e a família do não saber.

Acredita-se que Antonia ao fazer isso, vai se posicionando e significando como sujeito responsável pelo processo de mudança e, concomitantemente, compartilha essa responsabilidade com a família.

Na fala de Mara, aparece uma afirmação de que a escola teria feito todo um trabalho de preparação com a família, mas coloca que não participou porque naquele ano ainda não trabalhava na escola. Contudo, conforme lemos a narrativa abaixo, tem-se a impressão que este trabalho não foi suficiente porque os pais ainda apresentam muitas dúvidas e desconfiança da nova proposta.

Mara: Mas foi feito só pras crianças do primeiro ou foi feito pra todos os pais e todos alunos. Eu não tava aqui quando o segundo ano foi o primeiro ano, mas pelo o que eu sei, eu questionei, olha, eles não... pelo o que eu sei foi feito sim, foi esclarecido, inclusive como deveria ter sido o trabalho. Então, não tem jeito. Você percebe em relação à letra cursiva, o que eles esperam do primeiro ano, isso, eu sei porque eu questionei com os meus pais, letra cursiva. Como que a gente vai trabalhar letra cursiva com uma criança que entra com seis anos, que não conhece todas as letras e não é alfabetizada, né. Isso foi uma queixa muito... eles foram ferozes com relação à isso

Mara: Mas pros pais, eu penso que é muito difícil e eles, muitas vezes, entram em conflito com a escola. Porque pra eles, eles acreditam que tão perdendo o ano. Se o Estado dois anos pra se adequada, então essa é a queixa se o meu filho vai fazer nove anos... e eles entram mesmo em atrito com a escola e muitas vezes a própria escola não tem claro quais são os objetivos do ensino de nove, porque é tudo novo e como a prefeitura saiu na frente, eu percebo assim, não tem uma preparação. Tanto foi que quando começaram as aulas aqui os pais começaram a questionar, eles se queixavam muito porque eles queriam ser informados.(L: 119-126)

No fragmento, fica claro que assim como não houve uma preparação dos profissionais prévia para trabalharem com a proposta do EFNA também não existiu uma antecipação da escola em preparar a comunidade escolar.

Por outro lado, a família continua sendo vista de forma depreciativa e, por outro, parece haver um movimento muito modesto de incluir a família na escola e a colocar a par das

mudanças e transformações do Ensino Fundamental.

Uma das primeiras coisas que Patrícia faz menção e que durante a entrevista insiste em retomar é a questão da família. E ao abordar a família, ela vai além do contexto de implantação do EFNA. Ela fala ao mesmo tempo de uma família que ela conhece (a dos seus alunos) e de uma imagem de família que se perpetuou dentro das escolas, que é de uma família que não assume suas responsabilidades, que é negligente em suas ações com as crianças, que não colabora com a escola e que dificulta o trabalho da escola.

Patrícia: o que mudou muito é a falta da participação da família, porque eu sempre falo: a educação é um tripé, família, escola e aluno, se falta um a gente vai se arrastando. E a educação está se arrastando porque falta família. Qualquer método que eu escolher e eu explicar para os pais como é meu trabalho e tiver o apoio deles, a criança cresce, se eu não tiver, por exemplo, um pai que não cobra, não olha tarefa, que não olha o caderno, que não elogia o filho.(...) falta aquela terceira rodinha... então, eu percebo que de uns tempos para cá, de uns seis anos para cá a gente está se arrastando sempre a educação. é... não falo nem da mudança pedagógica(...) eu falo que uma mudança social que está tendo que está fazendo a educação hoje em dia ficar doente .(L:53-63)

A colocação da professora é que a família mudou muito e que essa modificação trouxe implicações para trabalho que a escola realiza, uma vez que a escola adoeceu e encontra-se impedida de desenvolver seu papel porque a família não cumpre o seu.

Embora diga que a escola é um tripé – família, escola e aluno –, percebe-se, inclusive pela ordem em que são colocados os elementos que constituem o tripé, que é dada ênfase na atuação da família junto às crianças, mais do que do professor com o aluno. Ou seja, há um destaque na relação da família com o aluno e nada se diz sobre a responsabilidade da escola com o educando.

É interessante observar como é depositado na família um poder supremo de resolução dos problemas da escola.

Patrícia: Eu acho. Eu acho que eles são imaturos, mas não só por causa da mudança, por causa da falta de participação familiar que cada ano vem diminuindo. Então, eles vêm a escola como um lugar para brincar, mesmo os maiores. Não tem aquela responsabilidade da escola e agora menores ainda. E agora vão brincar preso naquela sala de aula? Então, eles correm, são agitados porque eles não têm espaços pra eles. Mudou? Mudou sim. Eles estão vindo cada vez mais imaturos e sem preparo para entender qual é a função da escola porque muitos pais acham que a gente tem que dar educação de berço, ensinar por favor, obrigado, ensinar ir ao banheiro, ensinar pegar um talher, ensinar a espera sua vez de falar. Eles não sabem nada. Então, a gente pára a parte pedagógica toda, principalmente, com eles agora menores, pra ensinar tudo isso que seria uma educação que teria que vir de casa. E hoje em dia não está acontecendo. Então, se a gente vai falar só da proposta de nove anos, eu acho que traz mais essa função pro profissional da educação (L: 162-173).

Há uma tensão de papéis entre o que a professora acha que é obrigação da família e o que considera responsabilidade da escola. Então, possivelmente, conforme a professora relata, a participação dos pais é encarada como a única fórmula para curar a “doença” da escola.

O argumento da professora, em outras palavras, é de que a família precisa ter uma ação sistematizada para depois a escola ter condições de desempenhar sua função. Coloca a escola em relação de dependência da família.

Ainda em outro ponto, a participante traz uma concepção de como a família deveria participar na escola.

Patrícia: Então, vamos trabalhar com esses pais, eles tem que estar aqui. Um pai vem olhar recreio, o outro pai do aluno vem ajudar... sabe um grupo de pais, trabalhar de uma forma que circule pais aqui dentro. Nós não temos inspetores porque não é um cargo da prefeitura. Então, vamos selecionar pais que podem vir de manhã, à tarde, todo mundo trabalha, só que tem muita gente que pode vir, que pode... aí numa reunião colocar sua opinião. Então, tem reuniões que a gente discute essa proposta, vamos ouvir o que o pai percebeu da escola... se não tiver essa participação dos pais... não é o pai chegar aqui a hora que ele quiser. Ele vir com projeto “olha, eu vou trabalhar essa semana na escola como inspetor de alunos, como é a proposta da escola?” É orientar o aluno, não pode xingar, não pode gritar, é orientar(...)A gente trabalhar todo mundo junto e aí eu acho que vai melhorar. É difícil? É, mas se não começar assim não tem condições.(L: 277-288)

Olhando esse trecho, tem-se a impressão de que a proposta da professora não é envolver os pais no processo de ensino aprendizagem do aluno, mas sim atribuir-lhes tarefas que são de responsabilidades de outros profissionais que a escola demanda e que não é suprida por questões administrativas.

Quando analisamos essa temática da mudança da família ou da participação desta na escola e na vida de seus filhos, enfim essa confusão que é, vai ficando evidente que esta professora não tem claro qual é o limite de atuação da escola e da família. Neste momento, não se pode dizer que isso se estende a outros professores da escola, mas essa falta de clareza acaba se constituindo em um significativo circunscritore de uma cultura escolar/da escola, impedindo avanços qualitativos da escola.

CAPÍTULO 4

4 DISCUSSÃO: Discutindo a cultura da escola a partir do contexto de ampliação do EFNA

4.1 Significações das permanências da cultura da escola

A investigação realizada com as professoras no período de ampliação Ensino Fundamental 8 para o de 9 anos, permitiu-nos visualizar um cenário no qual as práticas das professoras e vários aspectos da organização do ensino sofriam uma pressão por mudanças, entretanto, percebemos que, apesar desta força colocar em movimento a cultura da escola constituída, naquele momento, não se fazia suficiente para promover grandes transformações, prevalecendo uma complexa relação entre as mudanças e as permanências, num jogo em que se evidenciavam mais as permanências da cultura da escola do que as mudanças.

Vários componentes da cultura da escola que analisamos refletem esta afirmação. O currículo é um deles. Se, por um lado, o currículo em termos de documento apresenta uma configuração inovadora, com conteúdos e abordagens atualizadas e condizentes com o que foi idealizado para ser o EFNA, por outro, no documento ainda e no currículo praticado na instituição, percebe-se limitações que refletem em pouca alteração, mantendo as características mais arcaicas, como por exemplo, a organização do tempo de ensino em cinco horas-aula de cinquenta minutos, no qual são privilegiados os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras linguagens, como Movimento e Arte, tão importantes quanto aquelas para o desenvolvimento da criança.

A manutenção de um currículo dentro de uma política nova de ensino tem implicações importantes do ponto de vista da cultura da escola, considerando que “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidades de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O EFNA traz como novidade não só a inclusão da criança de 6 anos neste segmento, cuja a presença por si só demandaria uma revisão do currículo instituído na escola, mas

coloca como necessário uma reorganização de todo ensino, inclusive do currículo dos demais anos que compõe o EFNA. No entanto, observamos que, até aquele momento, o que se tinha de concreto eram adaptações simplistas (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011) do currículo dos primeiros.

As professoras dos primeiros anos sabiam que não deviam impor o mesmo ritmo de trabalho que se tinha na 1ª série do EF Oito anos e que deveriam incorporar as atividades lúdicas em suas rotinas, mas não tinham material didático que orientasse claramente o currículo a ser seguido e não sabiam como desenvolver um trabalho de alfabetização respeitando as características das crianças e a necessidade delas de se movimentarem, falarem e brincarem.

Os espaços e os tempos da escola são exemplos também de que a ampliação do EFNA produziu poucos efeitos na cultura da escola. Destacamos que a estrutura física se mantinha a mesma do EF de oito anos. A escola dispunha basicamente, para a organização do ensino, de salas retangulares, com carteiras enfileiradas e direcionadas para uma lousa alocada na parte frontal. Esta dinâmica de organização dos espaços expressa a mesma concepção de aprendizagem que se tinha antes do EFNA. Esta concepção que limita os movimentos, que regula o volume das vozes, favorecendo um disciplinamento do corpo (MOTTA, 2011), dificulta que o brincar e qualquer outra forma de organizar o ensino, que não seja centrada na exposição dos conteúdos pelos professores e na assimilação passiva do aluno, esteja presente nas rotinas de ensino da escola.

Faria Filho e Vidal (2000) afirmam que nem o espaço, nem o tempo escolares são elementos desprovidos de objetividade, eles não são simples esquemas formais e estruturas vazias. São providos de materialidade na qual estão impressos valores, concepções de ensino e aprendizagem, de comportamento e representações sociais.

Considerando isso, a não modificação desses elementos favorece a permanência de valores e concepções que não correspondem à proposta que a política do EFNA tem de renovação de um paradigma de ensino, constituindo-se como entraves para o ensino que se pretende construir. Mais do que isso, do ponto de vista da cultura da escola, a permanência de espaço e tempos não permite a construção de uma cultura própria, com elementos particulares da instituição, por não possibilitar a renovação das práticas e por não permitir que a escola assuma outra função a não ser a da reprodução de um modelo que já existe, conforme coloca Bourdieu (1989).

Como bem pontuou a professora Patrícia, o que verificamos é que “as reformas impõem uma nova forma de ensinar, mas o espaço físico nunca é atualizado”.

Outro aspecto que parecia permanecer inalterado eram os espaços de planejamento coletivo, discussão e formação das professoras na escola. A formação oferecida para qualificar as professoras para o processo de mudança do EFNA restringia-se a encontros que aconteciam ora quinzenais ora mensais, que eram dirigidos por uma equipe técnica da secretaria, e em um local fora da escola. Pelo relato das professoras, não havia um desdobramento, ou seja, uma continuação ou complementação dessa formação no âmbito da escola.

Há que se dizer que as professoras de 1º e 2º anos só foram chamadas para um processo de formação quando o EFNA já estava em curso. Se, por um lado, a atitude da rede de ensino de oferecer uma formação revela um esforço para qualificar as professoras, por outro, o momento em que ocorreu é passível de crítica por não ter existido um tempo hábil de preparação para as professoras.

O oferecimento de uma formação nas condições apresentadas indicia a permanência de uma concepção de formação que não é entendida como espaço de promoção de uma cultura profissional, em que seja possível o professor se cultivar, tornando-se portador e gerador de sentido e não apenas um executor exímio de uma tarefa (CHARLOT, 2005).

Hargreaves; Earl; Moore e Manning (2002), ao realizarem estudos sobre mudanças com professores, concluíram pontuando que um dos princípios básicos para os professores enfrentarem os desafios das mudanças é garantir tempo, bastante tempo, para os professores refletirem conjuntamente a respeito das reformas, testando-as em suas salas de aula e refletindo sobre elas. Parece-nos que o tempo, numa perspectiva da cultura e de suas possibilidades de renovação, é elemento fundamental.

Pérez Gómez (2001), discutindo as inovações das reformas, traz uma contribuição que se encaminha no mesmo paradigma. Para ele “a mudança educativa deve provocar e facilitar o aperfeiçoamento da instituição e o desenvolvimento individual, mediante a transformação da cultura da escola e da cultura experiencial dos agentes envolvidos” (p. 150).

Estudo recente que se dedicou a pesquisar a temática do EFNA apontou que tem sido uma realidade a ausência de espaços para os professores discutirem e opinarem sobre o EFNA e que esta situação pode “levar a uma pedagogia do fato consumado” que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos” (ARELARO, JACOMINI e KLEIN 2011, p. 8). Acrescentamos que a não inclusão e formação dos professores compromete a contribuição que estes atores dão diariamente para o desenvolvimento da cultura da escola, colocando em risco a própria função da escola e de seus profissionais.

Outro exemplo ainda que falam da força para a continuidade da cultura eram as

práticas de ensino relatadas pelas professoras, que mantinham uma dinâmica que priorizava as atividades de escrita (mesmo não contando ainda com livros didáticos), com pouca incorporação do lúdico e de quaisquer outras formas de organização do ensino no processo.

Kramer (2001) discute que historicamente o foco das políticas dos primeiros anos de escolaridade sempre foi o desempenho em detrimento das práticas pedagógicas que favorecem o processo de humanização e formação cultural. A autora salienta que para que esta política do EFNA não reitere o que já existe e siga cometendo os mesmos erros precisa colocar como prioridade as crianças e os adultos que com elas trabalham. Isso significa dar condições para que as práticas pedagógicas se realizem como processo de humanização e formação cultural.

Os resultados da nossa pesquisa reforçam o que alguns destes estudos vêm apontando: que a ampliação do EF9 anos está se fazendo sem considerar a realidade da escola e sem prepará-la para as mudanças (CORRÊA 2011; CAMPOS; BHERING; ESPOSITO, GOMENES; ABUCHAIM; VALLE E UNBEHAUM, 2011). Repetindo o que já ocorreu no passado em outros momentos de reforma da escola brasileira (CHARLOT, 2008).

Nosso estudo revelou que o formato de escola que tem se construído com a ampliação do EFNA não é bem o que se almejava quando esta política de inovação do ensino foi concebida. Esta configuração da escola que ainda não é adequada tem sido motivo de preocupação de estudiosos que estão temerosos de que o ingresso da criança de 6 no EF seja: somente uma estratégia política para o município angariar recursos financeiros que não teria acesso se esta criança fosse mantida na educação infantil (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Os pesquisadores, principalmente os da área da educação infantil, receiam também que a falta de garantias mínimas para o desenvolvimento desta faixa etária, observadas também em nossa pesquisa, e que teoricamente se tinha nas escolas de educação infantil, possa favorecer a antecipação do fracasso escolar (CAMPOS; BHERING, ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2001).

Com base nos itens acima discutidos nesta pesquisa, e considerando uma perspectiva a curto prazo, pode-se dizer que a implantação do EFNA apresenta condições que se movem em direção à processos de permanência de uma cultura da escola .

4.2 Significações das mudanças da cultura da escola

Quando fazemos uma leitura da cultura da escola olhando o contexto de ampliação do EFNA, numa perspectiva interessada na mudança, constatamos que as alterações na organização do ensino imposta pela política EFNA ainda não produziram impactos na cultura constituída da escola como discutimos acima. Esta inferência está fundamentada na observação de que existe uma distância entre a cultura prescrita pelo EFNA e a real que está sendo efetivada e no estado de aparente confusão que se encontra a escola.

Na tese apresentada por Forquin (1993), essa situação de convivência de duas políticas confirmaria que existe uma distinção entre a cultura escolar, compreendida como normas e as políticas que orientam a escola – no caso pesquisado contextualizada pela proposta do EFNA – e a cultura da escola, caracterizada pela forma da instituição e seus profissionais interpretarem e vivenciarem essas normas e políticas – no nosso caso, onde e como se constitui o EFNA real.

Nesse âmbito de entendimento, poderíamos ter a tendência, bastante corrente nas avaliações de implantação de propostas educacionais, de atribuir ao distanciamento entre o que é proposto e o que é implantando apenas aspectos relativos a processos de permanência, diminuindo o olhar para as negociações e as relações complexas entre as referidas culturas.

Ao diagnosticarmos que a escola investigada parece viver o que chamamos de estado de confusão, propomos percorrer outro caminho de compreensão, o de que a escola está constituindo sua cultura por meio de jogos de permanência e mudança. Estes jogos nos possibilitam significar a escola dentro de um processo de movimentação que não necessariamente culmina na estagnação e conservação da cultura da escola.

O referencial teórico-metodológico da RedSig, ao fornecer uma lente para a compreensão do momento vivido pela escola e aqui estudado, inspirou a compreendê-la, por meio dos professores que a fazem viva cotidianamente, como vivendo um momento de crise, em que o velho não “morreu” e o novo ainda não se instituiu com força. Momento que nos parece esperado, considerando que a proposta do EFNA traz elementos de novidade e desconhecimento que precisam ser incorporados na cultura da escola.

Esta qualidade de confusão é característica de um processo de desenvolvimento da cultura que não é progressivo e nem simples. Na verdade, ele é um processo de ir e vir, de encontro e confronto de concepções e idéias, num jogo de negociações e imposições entre a emergência tanto sentidos e significados novos de como deva constituir-se a escola quanto de predominância de alguns sentidos do modo de organização “antigo”.

Vemos nesta situação estudada, assim como afirmou Geertz (1989), que o advento da cultura, no caso o desenvolvimento e a recriação da cultura, não se dá de forma repentina, de uma hora para hora, sem contradições e sem conflitos. Pelo contrário, a modificação e recriação da cultura pressupõe um processo de interação das professoras com a nova organização do ensino, processo que pode ser difícil e até mesmo doloroso e penoso aos seus agentes. Nessa interação, as professoras estão num constante movimento de identificação e diferenciação, de concessão e resistência, assimilação e negação. Esses movimentos, quando olhados de perto no processo da pesquisa, encaminham para uma compreensão de cultura da escola com marcas dinâmicas, mesmo que aparentemente a cultura pareça inalterada.

Segundo Williams (1992), as condições dadas para reprodução de um sistema social podem ser significadas diferentemente, a depender de como é estabelecida a estrutura das relações designadas para efetuar a reprodução. No caso, o que verificamos nas entrevistas, quando se considera nessa estrutura de relações o lugar do professor daquela escola, é que as professoras produziam sentidos diversos e antagônicos, por exemplo, de aspectos que poderiam ser considerados mais objetivos, como é a questão de se ter ou não uma política de formação para adequação do EFNA. A partir do prisma do autor, pode-se afirmar que esta situação é sinalizadora de que, neste espaço, na confusão, pode surgir a possibilidade de produção e não só a de reprodução.

Aqui destacamos o sujeito professor e seu papel na constituição e na reprodução da cultura da escola. Observamos (re)produção de sentidos e significados pelos professores sobre as políticas de mudança e sobre seu papel neste processo que não se limitam à lógica e às condições de trabalho dadas. Todavia, estes sentidos e significados, parecem não se traduzir ainda em força suficiente para promover transformações mais amplas na escola, naquele momento.

Seguindo esta linha de raciocínio e considerando que nossa pesquisa é um recorte do tempo da implementação de uma nova cultura de ensino, o material nos confirmou que a separação da cultura escolar e da cultura da escola. Ao menos nesse momento ou no processo mesmo de interagir com aqueles que vivenciam a escola, não adquire valor, pois estas são concebidas como constituintes de uma rede de sentidos e significados sobre a escola que estão sendo negociados e apreendidos a partir sim da experiência de cada professora, mas também a partir de uma matriz sócio-histórica de escola que se encontra materializada no currículo, no espaço físico, no tempo, nas propostas de formação e nas práticas das professoras.

A imposição de uma matriz que circunscreve todos os elementos da organização do ensino e da escola, que é constituída por relações de poder e ideológicas que exercem grande

força na composição da cultura da escola, pode sim nos levar a considerar mais a permanência de alguns aspectos da cultura do que possibilitar mudanças se tivermos uma expectativa de transformação a curto prazo.

Então, se por um lado concordamos ser legítima a análise de que a ampliação do EFNA está se fazendo sem se pensar nas condições concretas da escola (CORRÊA, 2011; CAMPOS; BHERING; ESPOSITO, GIMENES; ABUCHAIM; VALLE E UNBEHAUM, 2011) para suportar tais transformações e que a não consideração da realidade da escola é um fator importante e sinalizador do porquê não se identifica transformações significativas da cultura da escola, por outro, tendo como ponto de vista a cultura, achamos que a discussão não se esgota aí. Esta não é a única questão que deve estar em foco. O debate também deve ser feito sobre o quanto as políticas, mesmo propondo mudanças, estão marcadas, impregnadas, atravessadas e fundamentadas por uma ideia de escola que sustenta e ajuda a consolidar a cultura da escola que se pretende superar.

Por exemplo, quando olhamos para o currículo e identificamos a permanência de conteúdos que privilegiam a alfabetização e a linguagem matemática, quando verificamos estabelecimento de horários e rotinas limitados ao espaço físico de uma sala de aula onde só é permitido ficar sentado e, preferencialmente, calado, quando observamos uma política de formação que agrupa e fornece conhecimento para professores ao invés de formá-los para serem autoras de seus saberes, quando vimos que a escola não consegue ainda estabelecer relações de compartilhamento com a comunidade e presenciamos as crianças sendo tratadas como alunos e não como crianças, vemos evidências bem categóricas de a própria política de mudança está respaldada por uma concepção de cultura da escola que não é nova, pelo contrário, é a mesma de sempre.

Falando ainda com base na perspectiva da RedSig, ponderamos que a dificuldade de desenvolver um novo currículo, de construir novos espaços na escola e oferecer formações mais consistentes ou mudar qualquer outro componente da organização da escola, relaciona-se com o fato destes fazerem parte de uma rede de fatores interligados e amarrados que juntos compõem e configuram a substância da cultura da escola. Neste sentido, qualquer ação que intencione mudança precisa partir de uma visão sistêmica e relacional da escola.

Isso significa planejar e organizar a mudança do ensino considerando os aspectos internos e externos da escola, o pedagógico, o político e o ideológico, o indivíduo e o coletivo, os profissionais e a comunidade, as concepções e as práticas, entendendo-os sempre imersos e circunscritos por uma malha simbólica, na qual diferentes sentidos e significados sobre mudança podem ser significados, partilhados e negociados.

Enfim, precisamos pensar a ampliação do EFNA e todas as outras propostas de mudança da escola a partir de uma perspectiva cultural da escola que não perca de vista os movimentos de mudança e de permanência. Porque quando pensamos em políticas e reformas que visam transformar a escola tendemos a pensá-las a partir de uma projeção para o futuro sem examinar e sem considerar o passado com a qual esta está conectada, e, pior, sem traçar estratégias e formas de lidar com as práticas e as concepções antigas de ensino que permanecem vivas nas culturas das mudanças.

Quando não se tem uma perspectiva da cultura da escola somos capturados pela idéia de implantação de reformas como sinônimo de colocar no *lugar de*, e não construir *a partir de*.

Essa lógica contribui para a perda dos sentidos e das práticas que ajudam a constituir a cultura da instituição avançado para um quadro em que não se sabe e não se reconhece mais qual é sua identidade e sua função na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento que se faz necessário finalizar o estudo, retomamos a indagação primeira que motivou esta pesquisa, que é a questão da mudança ou não da cultura da escola, para pontuamos que, no caso da escola investigada, o que se verificou foi uma situação em que as mudanças e as permanências de vários aspectos da cultura da escola compunham um cenário que ainda não estava muito definido, embora existisse uma constância maior dos elementos da cultura do EF de Oito anos.

A cultura constituída da escola encontrava-se numa fase em que o novo e o velho estabeleciam entre si uma complexa relação. Esse jogo de alternância e resistência acontecia, entre tantas outras coisas, porque a escola enfrentava uma fase de transição difícil em que seus atores estavam, ao mesmo tempo, tentando compreender o que significa o EFNA e implantando-o com condições concretas bastante precárias.

Sobretudo ainda, acreditamos que os jogos de permanência e mudança, observados na escola durante o processo de implantação do EFNA, eram alimentados por uma política que em sua essência e em sua materialização no cotidiano escolar não conseguia se desvincular de concepções e práticas que sustentam uma cultura da escola que se pretendia sobrepujar.

Em meio a esse processo de permanências e mudanças, no qual parece haver predominância de uma conservação dos aspectos da cultura da escola, destacamos o papel do professor na mudança da cultura da escola. Olhando para os relatos, principalmente de Antonia, e fazendo uma análise minuciosa sobre como ela vivia esse processo de implantação de um novo ensino, o que percebemos é que, embora a professora não entendesse que as professoras haviam sido consideradas no processo de mudança e compreendesse a formação recebida como insuficiente para promover transformações, ela demonstrava construir uma prática que era original e que tinha uma marca nova, que se distanciava das práticas antigas de suas colegas, mas que não se tratava de uma mera incorporação do que pedia a política do EFNA. Antonia parecia fazer constantemente uma negociação entre o que impunha a política do EFNA e a de Oito anos, e o que acreditava ser seu papel e o da escola dentro da nova realidade da escola e a partir de suas experiências.

Por último, fazemos duas considerações. Uma diz respeito ao quanto as políticas que pretendem mudanças na escola e em sua cultura são desprovidas de uma perspectiva de transformação sistêmica, relacional e cultural que comprometem o trabalho do professor. E a outra se refere ao papel da escola, que fica fragilizado nestas situações de transição e

redefinição do ensino, podendo comprometer a constituição da cultura da escola.

Esta situação coloca a eminência de se realizar mais estudos para investigar os efeitos das reformas educacionais na composição da cultura da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. – UFPR- 2009.

AMORIM, A. C. R.; PESSANHA, E. (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPED, 2007.

AMORIM, K. S. Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche. _ Ribeirão Preto, 2002. **Tese de Doutorado**- FFCLRP-USP.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Matriz Sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. vol.26, n.92, p. 1039-106, 2005.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2011.

AZANHA, J. M. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**. v. 5 , n.12. São Paulo, maio/ago, 1991.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; CATANI, A.(Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural: Nogueira, M. A. ; CATANI, A.(orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ªed. Rio de Janeiro. RJ: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 03/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Relatório do Programa. Orientações gerais.** Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações gerais.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**, Brasília, 2006.

BRUNNER, J. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. _ Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N; ABUCHAIM, B.; VALLE, R; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr., 2011.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria . **Revista Iberoamericana de Educação**, 2006.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador.

Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. Especial, 196p., 2010.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, V.17, n. 30, p. 1-248, jul./dez., 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. **GT: Educação de criança de 0 a 6 anos. ANPED**, 2007.

CORREA, B.; HAYASHI, A. Condições materiais da escola de ensino fundamental: como ela está recebendo crianças aos seis de idade? In: Suplemento da **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, dez. 2009. *Anais do II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação*.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2011.

CORREA, C. B.; CAMBI, M. Como fica a pré-escola com a implantação do ensino fundamental de nove anos? In: **Anais do Congresso de Educação infantil**: A educação informal constituindo a formalidade de atendimento na primeira infância. 15 a 18 de junho de 2010. SESC – Araraquara.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, pp. 36-61, 2003.

CUSTÓDIO, M. C. A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a universalização da educação básica. Publicado em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC01> > Acessado em 04/05/2011.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira entre a antropologia e a educação. **26ª reunião da ANPED**. 2003.

DORNELLES, L.V. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2011.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora

UNESP, 2005.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção formação de professores).

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr, 2004.

FARIA FILHO, M; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, no.14 , maio/ago, 2000.

FLACH, S. F. Ampliação do ensino fundamental para 9 anos: as contradições de sua implementação no estado do Paraná. **Tese de Doutorado em andamento**. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola**. Tradução de Guacira Lopes Louro. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zah, 2001.

GEERTZ, C. Transição para humanidade. In: **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de nove anos; estamos preparados para implementá-lo? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.67-80, jan/mar, 2007.

HARGREAVES, A.; EARL, LORNA; MOORE, SHAWN; MANNING, SUSAN. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

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

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2011.

LIMA, R. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das idéias de materialismo cultural e experiência. **Revista Discente do Departamento de História da UFF**. V. 1, N. 1, Ano 2009.

LOPES, K. R. & MENDES, R. P. Desafios de um novo tempo. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. MEC, 2006.

LORO, A. P.; TOMAZETTI, E. A Cultura docente no contexto escolar. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 209 - 219, maio/nov. 2008.

MARIN, A. J. Cultura docente e **Trajetória e perspectiva da formação de educadores** política educacional: os ciclos escolares em debate. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília : MEC, SEB, 2008.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Vol. 23, n. 78. Campinas. Abril, 2002.

PASSIANI, E. A finidades seletivas: uma comparação entre as sociologias da literatura de Pierre Bourdieu e Raymond Williams. **E estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.27, p.285-299, 2009.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. GIMENO; PÉREZ GOMÉZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa _ 4. Ed. ArtMed,

1998.

PÉREZ GOMÉZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. N. 27. Set /Out /Nov /Dez 2004.

PROCHNOW, A.; LEITE, J. L; ERDMANN, A. L. Teoria interpretativa de Geertz e a gerência do cuidado: visualizando a prática social do enfermeiro. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Vol.13, no.4, Ribeirão Preto July/Aug. 2005.

REY, F. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: Álvarez, ^a (Ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Edita; Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. (Colección Educación y Cultura).

ROSSETTI-FEIRREIRA, M. C; AMORIM, K. S; SOARES-SILVA, A. P. OLIVEIRA, Z. M. R. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 133. São Paulo jan/abr. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 13, n. 2. Porto Alegre, 2000.

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.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3. ed.- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTAIANA, R. S. **+ 1 ano é fundamental:prática de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

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

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis educativa**. Jan/jun, ano/vol. 3, n.1. p. 67-72. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2008.

SILVA, A. P. S. **(Des)continuidade no envolvimento com o crime: Construção de identidade narrativa de ex-infratores**. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**. n. 28. Curitiba jul/dez. 2006.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: 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.

TEXEIRA. A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), pp. 59-81, 2008.

VEIGA-NETO, A. Cultura, cultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23. Maio/ago, 2003.

VIDAL. G. D. Cultura e Práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa**. SOUZA, F.; VALDEMARIN, V.T. (Orgs.) Campinas, SP. Autores associados. Apoio: UNESP/FCLAR.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. n° 0, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação

Agradecimentos

Quanto tempo de magistério?

Quanto tempo na escola?

Tem outro emprego?

Sempre trabalhou com séries iniciais?

A escola mudou ao longo do anos?

O que mudou?

O que não mudou?

Você viveu experiências de mudanças? Qual? Como foi?

Como é o processo de mudança para o professor?

Como você vê o processo de mudança

O professor participa das decisões?

Como são passadas as mudanças?

Existe um tempo de preparação para a mudança?

Você acha que existe resistência por parte de alguém no processo de mudança?

Ensino fundamental de 9 anos e a criança de 6 anos

As práticas pedagógicas são as mesmas?

Quais as estratégias usadas para assimilar novas práticas pedagógicas?

A forma dar aula mudou?

Os alunos mudaram ou não?

O currículo mudou?

A sala de aula mudou?

Os conteúdos mudaram?

As disciplinas mudaram?

As rotinas mudaram?

A formação do professor mudou?

Os espaços físicos e o tempo mudaram?

Os recursos mudaram?

Quem é esse aluno de 6 anos?

O que essa criança precisa?

A brincadeira tem espaço nas aulas?

Final

A escola é um espaço de mudança ou de conservação?

Qual o papel do professor nesse processo?

APÊNDICE B

ENTREVISTAS

1 **Entrevista de Patrícia**

2 3ª série

3 Data: 08/12/2008

4

5 D: Antes de começar a entrevista, eu sempre peço para os professores falarem um pouco da
6 história deles no magistério. Há quanto tempo está formado? Há quanto está nesta escola?
7 Há quanto tempo está trabalhando com escola? Há quanto tempo está trabalhando com a
8 série? Conta um pouco a trajetória. Se tem outro emprego, se não tem?

9 P: Eu escolhi o magistério por dom, porque eu me realizo e sempre me realizei dando aula.
10 Então, eu fiz a oitava série do ensino fundamental e já fui para o técnico de magistério,
11 então na época eu fiz os quatro anos de magistério. No segundo ano de magistério, eu já
12 arrumei o meu primeiro emprego. Eu trabalhei numa escola particular, já saí de lá
13 empregada, então, minha faculdade foi toda bolsa, eu fiz pedagogia pela escola particular
14 que eu trabalhava. Então, eu trabalho desde os 15 anos no magistério, sala de aula mesmo!
15 Então, eu tenho registro dois anos de assistente e depois sala mesmo! Com dezoito anos, eu
16 já tinha a minha sala. Aí, pulando de uma escola particular para outra, porque todo final de
17 ano é aquele... aquela insegurança de ficar ou não ficar. Tem aluno, fica sala, não tem,
18 fecha sala, aí eu prestei o concurso público, na prefeitura estou há oito anos, mas nunca
19 parei de lecionar desde os quinze. Trabalhei cinco anos numa escola e nesta eu estou há
20 três. E eu mudo de escola porque a gente acaba se apegando muito à vida familiar do
21 aluno, então, você dá aula para o irmão mais velho, para o irmão do meio, para o irmão
22 mais novo, sabe? Então, a gente quer solucionar um monte de problemas que fogem das
23 nossas mãos. Então, nessa eu estou há três anos e vou ficar mais o ano que vem e vamos
24 ver o que vira.

25 D: Há quanto tempo que você está no magistério?

26 P: Então, tem dezoito anos que dou aula.

27 D: Você trabalha um período só?

28 P: Esse ano foi o primeiro que eu ampliei. Eu por minha convicção, eu acho que professor
29 tem que trabalhar meio período, só que financeiramente não tem condição.

30 D: Você amplia aqui na escola mesmo?

31 V: Aqui na escola de manhã e à tarde. Estou muito cansada, então, eu tenho até um projeto, eu

32 acho que professor tem que ganhar por quarenta e quatro horas, ficar vinte e duas em sala,
33 e à tarde tem que montar material, confeccionar coisas, corrigir provas, ou trabalhar seis
34 direto e ter quatro para fazer isso. Porque é muito desgastante ficar oito horas dentro de
35 sala de aula. Porque de manhã você rende numa boa. À tarde, das quatro horas da tarde,
36 você não rende mais o que você poderia render se você trabalhasse só meio período.

37 D: Você sempre trabalhou com terceira série?

38 P: Eu trabalhei dez anos com pré-escola, com pré-escola desde o maternal até pré III, antes de
39 eu ter filho. Depois que eu tive filho, o filho gasta a gente muito fisicamente e a pré-escola
40 é um gasto físico, aí eu mudei para o fundamental. Eu já dei aula para segunda, terceira e
41 quarta série. Eu prefiro terceira e quarta série porque... faz uns seis anos que só dou aula
42 para terceira e quarta série. Primeiro porque eu tenho projeto de trabalhar dois anos com os
43 alunos. Então, eu pego uma sala de terceira série, terceiro ano, eu alfabetizo oito, por
44 exemplo, sempre fica dois no meio do caminho, aí na quarta série, eu termino o meu
45 projeto. Eu acho, eu acredito que dois anos dá para você concluir o trabalho. Então, a
46 minha proposta é sempre essa, pego terceira e quarta. Depois eu pego terceira de novo e
47 continuo com a quarta.

48 D: Durante esse tempo que você está no magistério nas escolas e nesta escola, o que você
49 acha que mudou? Você passou por algum processo de mudança?

50 P: Bom, eu vou falar pedagogicamente, eu gosto de trabalhar o construtivismo. Eu aprendi na
51 minha formação como alfabetizar no método tradicional, no magistério. Aí fiz muito curso,
52 dei aula em escola particular, então aprendi muito construtivismo, trabalhei com método
53 montessoriano... eu acho que qualquer método que a gente trabalhe, o que mudou muito é a
54 falta da participação da família, porque eu sempre falo: a educação é um tripé, família,
55 escola e aluno, se falta um a gente vai se arrastando. E a educação está se arrastando,
56 porque falta família. Qualquer método que eu escolher e eu explicar para os pais como é
57 meu trabalho e tiver o apoio deles, a criança cresce, se eu não tiver... por exemplo, um pai
58 que não cobra, não olha tarefa, que não olha o caderno, que não elogia o filho. Ela fala
59 assim para mim “eu não tenho, para que eu vou fazer se eu não tenho para quem mostrar”,
60 “não, mostra para mim”. “Não, esse é seu trabalho, eu queria mostrar para o meu pai, para
61 a minha mãe”... então, falta aquela terceira rodinha... então, eu percebo que de uns tempos
62 para cá, de uns seis anos para cá, a gente está se arrastando sempre, a educação. Essa é...
63 não falo nem da mudança pedagógica, nem da... eu falo que uma mudança social que está
64 tendo, que está fazendo a educação hoje em dia ficar doente.

65 D: Você acha que a escola não mudou?

66 P: Não mudou? Não mudou a estrutura física da escola, muito errado porque a gente quer
67 atualizar tudo e continua no mesmo padrão... aquelas carteiras, aquela sala pequena, é...
68 acho que poderia ter uma estrutura física diferente, a gente poderia trabalhar fora de sala,
69 ser um bate papo, sabe uma coisa para cativar mais a criança. Sabe outra coisa que
70 atrapalha muito nas escolas públicas é que quem constrói uma escola não tem olhar do
71 pedagogo, um olhar de um professor. Vem, constrói aleatoriamente. Então, nada é de fácil
72 acesso, tudo é complicado. Então, isso não mudou. Desde quando eu estudava, os prédios
73 escolares são os mesmos. Exigem-se muitas mudanças nossas, muitas capacitações que não
74 interagem com o espaço físico da escola.

75 D: Quando acontece um processo de mudança como esse do ensino de nove anos, como que é
76 colocado para o professor? Você acha que o professor tem participação ativa nesse
77 processo?

78 P: É um processo que vem de cima para baixo, ninguém perguntou para nós a nossa opinião,
79 nós só fomos informados como que ele vai proceder. Então, foi decretado pelo presidente
80 que o ensino será de nove anos e a criança entrará na escola com seis anos. No meu ponto
81 de vista, isso é uma jogada política porque ele recebe verbas do ensino fundamental, então
82 ele que tenha mais alunos no ensino fundamental do que pré-escola. Então, o que não é
83 adequado, eles jogam para a gente, vocês vão à capacitação, vocês vão preencher umas
84 fichas assim, não vai haver nota... só que todas as nossas dúvidas não são respondidas,
85 ninguém sabe... por exemplo, se um aluno sair daqui e for para uma escola particular,
86 como que vai ser a avaliação dele. Ninguém sabe, é, como trabalha no físico com esse
87 aluno, porque veio um monte de jogos, materiais, mas não tem espaço para trabalhar.
88 Ninguém sabe se o aluno pode ser retido por falta ou por... sabe? É uma coisa assim, nós
89 estamos jogando, atirando no escuro. A nota da criança é trimestral no ensino de nove
90 anos, aí a gente vai lançar no sistema é bimestral. Então, a gente vai mascarando tudo isso,
91 então é tudo muito bagunçado.

92 D: Mesmo quem está com primeiro e segundo anos avalia trimestralmente e na hora de
93 colocar no sistema é bimestral.

94 P: A gente está avaliando trimestralmente, mas o sistema não aceita, se não aceita, então não
95 faça. Porque, não tão implantando, então implanta direito. Esse monte de ficha, o aluno sai
96 daqui sem um boletim nas mãos, aí ele leva aquele monte de ficha. Você já teve uma ficha
97 em mãos?

98 D: Não.

99 P: Nossa! São letras minúsculas, com várias situações, que uma pessoa que é leiga bate o olho

100 ali e não entende. Então, se subentende que todos os profissionais são capacitados. Será
101 que são para avaliar e entender uma ficha daquela lá?

102 D: E na formação, eles não estão...?

103 P: Na avaliação, nós discutimos. Aí deu até rolo aqui para a escola. “Não, porque os
104 professores são críticos demais, porque ninguém sabe, porque está começando”. Esse está
105 começando vai anos, nisso a gente está levando embolado uma geração de criança, por
106 exemplo. Porque esse primeiro ano que começou, no ano retrasado, eu vou pegar no
107 terceiro ano o ano que vem, como é que vem? O que se espera? A criança que já alcançou
108 o objetivo, eu posso puxar mais o conteúdo? Ninguém sabe me responder. Então, o
109 professor também trabalha pisando em ovos. A gente não tem aquela segurança. É isso,
110 não é isso? E, é isso que deixa os pais inseguros, as crianças inseguras. Porque eu acho que
111 o professor é como médico. Olha, eu confio no meu trabalho e eu vou fazer o melhor para
112 alfabetizar o seu filho. Pronto, você sossegou um pai. Agora, se alguém faz alguma
113 pergunta e você responde: “não sei, é uma proposta nova, tá mudando...”, não pode ser
114 assim, eu não me vejo assim. Então, eu procuro seguir, o que eu combino com pai no
115 começo do ano, eu faço ata e trabalho em cima daquilo, se há alguma mudança, eu faço
116 uma reunião e explico. Porque o pai não pode sair inseguro em relação a você, profissional.
117 E a educação está insegura em relação a essa proposta. Por quê? Por que é mal formulado?
118 Quem formulou? É um pedagogo? É um professor? É um psicólogo? É um profissional da
119 educação? Não é. São pessoas políticas que estão atrás de uma ajuda financeira, implantam
120 isso... por isso que a educação está errada, no meu ponto de vista, não aqui na escola, o que
121 vem imposto de cima para baixo. Por que nós NÃO vamos lá brigar? Você acha que nós
122 vamos fazer uma greve e nós vamos conseguir alguma coisa? Eles tinham que capacitar
123 um grupo de pessoas e falar: “vamos reformular essa educação”. Vamos ver o que está
124 errado. Não que ela sempre tenha sido certa. Mas era assim, não atingiu o objetivo daquele
125 ano, passa mais um ano para ver se você consegue. A proposta do ensino de nove anos é o
126 professor pegar o aluno no primeiro ciclo inteiro. Então, o professor teria que pegar o
127 primeiro ano e dar aula no segundo e no terceiro ano. Isso nunca vai acontecer na rede.
128 Nunca! Porque a escolha é feita por tempo de serviço, por, é... tem muito emergencial que
129 não é efetivo, então ele sai num ano, e no outro ele não sabe o que vai pegar, é o que sobra.
130 Então, já começa furado. Eu vou pegar um terceiro ano, eu não dei aula no primeiro e
131 segundo ano. Entendeu? Ou o profissional se compromete, se empenha naquilo ou não vai
132 funcionar. E tem muita gente que não se empenha, a gente sabe que tem profissionais e
133 profissionais na educação.

- 134 D: Como você acha que é para o professor todas essas mudanças?
- 135 P: É assustador, eu me sinto assim, eu vou procurar nas capacitações assim... alguém que
136 atenda minhas dúvidas, mas, assim, eu vou trabalhando da melhor forma que eu acho.
137 Então, a gente faz as atividades tudo à parte, não tem livro didático. Então, é para ter ou
138 não é para ter? A gente questiona, não é? Qual o conteúdo? Então, se a gente pegar lá a
139 proposta tem todo o conteúdo, na área de ciências... então, eu vou fazer um planejamento
140 em cima da proposta que veio para a gente, de nove anos, e vou trabalhar da melhor forma
141 que eu acho. Sem livro, então a gente vai fazer pesquisa. Eu, assim, estou insegura.
- 142 D: Vocês da terceira série ainda não tiveram formação?
- 143 P: Ainda não... não porque ainda vou pegar no ano que vem. Terceira, formação não teve,
144 formação no ensino de nove anos.
- 145 D: Para quem pretende, que é efetivo, pegar o terceiro ano, não teve ainda?
- 146 P: Nada. Porque o terceiro ano, esse ano, é o primeiro na rede no ano que vem.
- 147 D: Você já disse que o professor não participa das mudanças, não é? Também não existe um
148 tempo de preparação para essas mudanças?
- 149 P: Não. Acontece que eles falaram que até 2010 tem que estar implantado em toda a rede, só
150 que nós estamos implantando e fazendo. Que preparação?! É isso aí! Por exemplo, eu da
151 quarta série vou pegar um terceiro ano e vou viver. Porque preparação a gente não teve. É
152 o que você falou, eu poderia estar na terceira e quarta série sendo preparada para a
153 proposta de nove anos. Não, eu só vou ser preparada no ano em que eu pegar a sala.
154 Entendeu?
- 155 D: Você acha que as práticas mudaram? Você observa o pessoal que está dando aula no
156 primeiro e segundo anos, as práticas pedagógicas mudaram?
- 157 P: Então, eu vejo que tem muito mais material, mas as meninas já trabalhavam muito com o
158 construtivismo, com as crianças. Porque a proposta é essa, é trabalhar os jogos, é trabalhar
159 o lúdico. E isso já era trabalhado. Mas isso é errado porque é trabalhado numa sala
160 pequena de aula! Não é assim, não era para ser assim nunca, nem antes, nem depois da
161 proposta. Era para ter uma sala de jogos, uma sala de brinquedos, para que o aluno se
162 movimentasse. Então, desde o ensino de nove anos, ficou presa dentro de uma sala de aula
163 uma criança pequena que na pré-escola, ela tinha o parque, ela tinha é... uma sala de
164 brinquedos e aqui ela está presa e querem que a gente adequa a falta de espaço ao que a
165 proposta está falando. Mudou? Mudou. A gente trabalha tudo apertadinho com os jogos.
166 Mas assim é desgastante para o professor e desgastante para o aluno, porque falta espaço.
- 167 D: Então, a forma de dar aula mudou. E os alunos de seis anos, você acha que eles são muito

168 diferentes dos alunos que vinham antes?

169 P: Eu acho. Eu acho que eles são imaturos, mas não só por causa da mudança, por causa da
170 falta de participação familiar que a cada ano vem diminuindo. Então, eles vêm a escola
171 como um lugar para brincar, mesmo os maiores. Não tem aquela responsabilidade da
172 escola e agora menores ainda. E agora vão brincar preso naquela sala de aula? Então, eles
173 correm, são agitados porque eles não têm espaços para eles. Mudou? Mudou sim. Eles
174 estão vindo cada vez mais imaturos e sem preparo para entender qual é a função da escola,
175 porque muitos pais acham que a gente tem que dar educação de berço, ensinar por favor,
176 obrigado, ensinar ir ao banheiro, ensinar pegar um talher, ensinar a esperar sua vez de
177 falar. Eles não sabem nada. Então, a gente para a parte pedagógica toda, principalmente
178 com eles agora menores, para ensinar tudo isso que seria uma educação que teria de vir de
179 casa. E hoje em dia não está acontecendo. Então, se a gente vai falar só da proposta de
180 nove anos, eu acho que traz mais essa função para o profissional da educação.

181 D: E as disciplinas para essas crianças, mudaram?

182 P: Mudou só o nome, não é, ciências é... fala... mudou o nome no papel, mas continua a
183 mesma coisa. Você vai trabalhar tempo em história, geografia... aula de artes tem nomes
184 diferentes. Se você me perguntar, eu tenho que pegar o referencial para dar uma olhada,
185 porque é o que eu estou te falando, eu não trabalhei com isso. Mas eu acho que falta muita
186 coisa na parte social. Eu, igual, estudava educação moral e cívica, cidadania, eu acho que é
187 falha do referencial. Em nenhum ponto eles falam de cidadania, de amor à pátria, de
188 respeito à escola. Então, eu acho que falta muito a ser melhorado no referencial.

189 D: E as rotinas?

190 P: Então, as rotinas? É prática em sala de aula, eu não tive, mas pelo que eu vejo, eles têm o
191 horário como era! Porque eles têm recreio no mesmo horário. Eles ficam dentro da sala de
192 aula porque não tem espaço. Então, eu acho que, a mesma coisa, a rotina deveria ser vamos
193 dividir de jogos. Vamos para a sala de jogos. Vamos voltar para a sala para fazer... não
194 existe! Não existe esta rotina de pré-escola, não existe no ensino fundamental! Mesmo
195 sendo menores. Não tem espaço. Então, eles têm educação física de cinquenta minutos,
196 como era. Eu não vejo mudança de rotina. Agora, eu não sei dentro da sala de aula como é
197 feito, se tem... porque a gente que faz o nosso horário de sala de aula. Então, a gente pode
198 parar uma hora e trabalhar jogos. Fora... saindo de sala de aula não existe. É rotina normal
199 da escola.

200 D: Você acha que aumentou o horário de brincadeira na sala, espaço para brincadeira na sala
201 de aula?

202 P: Não, não existe.

203 D: O que você acha que essas crianças de seis anos precisam?

204 P: Oh, eu acho que eles precisam de espaço. Precisam primeiro de uma educação de base em
205 casa. Depois, na escola, precisam de espaço para conhecer o que é uma escola, com que
206 material que ele vai lidar, saber esperar, porque a professora é uma só, e não é como mãe,
207 que a gente atende o filho prontamente. Saber socializar! Eles vêm para a escola mais
208 novos e não têm isso. Não têm respeito com o colega, eles se batem, eles se xingam. Não é
209 só dos pequenos que eu estou falando, não. Então, eles precisariam da pré-escola. Eu acho
210 uma judiação tirar o aluno de seis anos de um espaço em que ele tem área verde, que ele
211 tem parque, que ele pode ficar lá horas olhando uma plantinha para vir para uma sala de
212 aula em que ele não tem espaço, mesmo que ele esteja jogando, o outro corre, pisa em cima
213 do jogo dele. Eu acho uma judiação fazer isso. E, assim, trazer mais essas mães para que
214 elas entendam que a participação delas junto com a professora é fundamental para eles.
215 Para que eles se sintam tranquilos na escola e saibam que, aqui na escola, têm de aprender
216 um pouco mais para crescer. E isso para a escola é fundamental! Eles tinham que ter a pré-
217 escola.

218 D: Para finalizar, eu tenho duas perguntas. Você acha que a escola é mais um espaço de
219 mudança ou de conservação?

220 P: Hoje?

221 D: Hoje.

222 P: Conservação.

223 D: O que você acha que conserva?

224 P: É o que eu te falei! Conserva o espaço físico. Conserva uma direção autoritária. Não digo a
225 direção daqui, a secretária da educação, é muito autoritarismo. E a gente quer ter um
226 trabalho diversificado, mas não tem condição, por fim você acaba sendo tradicional. Não
227 tem como você não ser tradicional, porque trinta e cinco alunos numa sala de três metros
228 quadrados por três, não tem como você não ser tradicional. Como você faz um círculo para
229 você trabalhar em círculo, você tira as carteiras, não cabe os alunos. Então, acaba sendo
230 conservação. Não adianta mudar tudo no papel e não dar condição para nós. Por exemplo,
231 quer fazer um novo processo? Diminua a quantidade de aluno por sala. Aí dá. Ou muda a
232 escola inteira, faz sala disso, daquilo e a gente caminha com essas crianças. Por que não
233 caminha? Porque eles não sabem se comportar fora daquele círculo da sala de aula em que
234 eles vivem. Então, se você tem que sair com um grupo de alunos de uma sala para outra, é
235 gritaria, é conversa, é briga, entendeu? Então, tem que ir mudando isso desde pequeno, se

236 está começando o ensino agora, vamos fazer. Hoje, a escola é tudo, menos um espaço de
237 mudança. É de conservação! Não tem como ser diferente!

238 D: E qual é o papel do professor nesse processo?

239 P: De mudança ou de conservação?

240 D: Do que está acontecendo.

241 P: O papel do professor não está sendo educar, ser educador, pedagogicamente. A gente está
242 tendo de impor os limites que a criança deveria ter. Então, a gente tem que ensinar
243 respeito... então, o papel do professor está sendo de carregar culpa. A gente só carrega
244 culpa, ninguém vem aqui dentro ver como é que funciona. Todo mundo vai jogando,
245 jogando, e a gente tem de estar apaziguando. Sabe quando parece que está na frente de
246 batalha, a gente está protegendo os alunos ao invés de colocar eles para andar. A gente só
247 fica protegendo porque tudo é culpa do professor, tudo é culpa da escola. Eu vejo o
248 professor na frente de batalha tendo de se proteger e proteger os alunos. A gente não está
249 servindo de ponte para que eles passem e progridam como deveria ser nosso papel. Não
250 tem como ser ponte, a gente é barrado ali. Você vai falar de um conhecimento, o pai fala:
251 “quem mandou você falar isso”. A gente não tem respaldo da família, a gente não tem
252 respaldo do setor público social, ninguém! “Ah, a escola está doente, a culpa é do
253 professor. Será? Será que a gente tem tempo de sentar e discutir isso? Não tem, porque
254 agora a gente vai entrar de férias, chega primeiro de fevereiro, você começa, começa
255 pauleira. Aí ninguém pode sentar e trabalhar numa linha, é assim, direção fala uma língua,
256 professor fala outra língua, pais falam outra língua... eu me lembro, antigamente, o pai
257 falava: “se o professor falou isso, eu não quero nem saber, seu professor sabe o que ele está
258 falando”. Então, a gente tinha todo um respaldo para fazer um trabalho. E o aluno
259 realmente passava por nós como se nós fôssemos uma ponte. Hoje eles estão contra nós ou
260 nós temos de nos defender. Então, a gente não consegue... por isso a gente acaba sendo
261 conservador porque todo o conhecimento que a gente tem para por para fora fica preso. A
262 gente não tem espaço para trabalhar isso, espaço social, espaço físico, espaço no setor
263 familiar, a partir do momento que o pai dá valor na escola, o aluno muda o pensamento
264 dele, se o pai não der e achar que a escola é depósito de criança, como está sendo, não tem
265 como a gente ser ponte.

266 D: Você acha que tem alguma coisa que a escola possa fazer para mudar esse pensamento do
267 pai?

268 P: Eu tenho um ponto de vista. Eu acho que a família tem que estar aqui presente, então, eu
269 chamo os pais, eu faço uma reunião na primeira semana e converso. Na maioria,

270 geralmente, o pai que tem filho com problema não vem, então, nós temos de chamar, “oh,
271 seu filho precisa de você”. Então, a gente faz um relatório por escrito, passa, o a partir
272 assina, a partir do momento que o pai não comparece, isso tem de ir para a promotoria.
273 Porque nós temos de parar de assumir responsabilidades que não são nossas. Então, eu
274 acho que a família... tem reunião de professores a família tem que estar aqui, não digo
275 todos, mas assim, um pai que se faça presente, que espalhe aquilo. Porque o pai sabe
276 espalhar fora da escola tudo quanto é fofoca, mas não sabe espalhar toda uma proposta,
277 não é. Então, vamos trabalhar com esse pais, eles têm que estar aqui. Um pai vem, olha o
278 recreio, o outro pai do aluno vem, ajuda... sabe, um grupo de pais, trabalhar de uma forma
279 que circule pais aqui dentro. Nós não temos inspetores, porque não é um cargo da
280 prefeitura. Então, vamos selecionar pais que podem vir de manhã, à tarde, todo mundo
281 trabalha, só que tem muita gente que pode vir, que pode... aí numa reunião colocar sua
282 opinião. Então, tem reuniões em que a gente discute essa proposta, vamos ouvir o que o pai
283 percebeu da escola... se não tiver essa participação dos pais... não é o pai chegar aqui à
284 hora que ele quiser. Ele vir com projeto “olha, eu vou trabalhar essa semana na escola
285 como inspetor de alunos, como é a proposta da escola?” É orientar o aluno, não pode
286 xingar, não pode gritar, é orientar. “Ah, eu vou trabalhar essa semana na cozinha, então, eu
287 vou servir os alunos. Então, como é que serve?” Para ver o tanto que tem de desperdício.
288 Então, eu acho que o pai, a família tem que estar aqui presente. Não são todos que podem?
289 Não, mas aí nós vamos passar a ensinar e levar para aquele que não vem realmente... ele
290 vai assinar para estar ciente, para depois não jogar essa culpa... não jogar nós, os
291 professores, no campo de batalha, na frente. A gente trabalhar todo mundo junto e, aí, eu
292 acho que vai melhorar. É difícil? É, mas se não começar assim não tem condições.

293 D: Agradecimentos

1 **Entrevista de Mara**

2 2º ano

3 Data: 03/11/2008

4

5 D: Então, eu gostaria, para começar, que você me contasse quanto tempo você está no
6 magistério? Quanto tempo você está na escola? Se você tem outro emprego? Se você está
7 trabalhando há quanto tempo nas séries iniciais?

8 M: É meu primeiro ano nas séries iniciais, eu me formei na UNESP em pedagogia, em 2004,
9 já entrei na prefeitura e sempre trabalhei em educação infantil. Esse ano, pela nova
10 proposta, eu resolvi pegar uma sala de alfabetização. Então, eu tenho aluno de primeiro
11 que são alunos de seis, sete anos. Não tenho outra profissão, só trabalho na escola mesmo.

12 D: Tem outro horário ou não?

13 M: Tenho outro horário com um programa de alfabetização e letramento, mas é para o
14 fundamental dois, entra sétima e oitava, que ainda é série, que com eles ainda é série, à
15 tarde, só três vezes por semana. É um programa para crianças que não conseguiram se
16 alfabetizar na faixa correta.

17 D: Você é efetiva?

18 M: Trabalho por contrato.

19 D: Então, ao longo dos anos que você está trabalhando na educação, eu gostaria que você me
20 falasse, você acha que a escola mudou? Ou de quando você passou pela escola?

21 M: Acho.

22 D: Por quê?

23 M: Eu vou falar por mim, mas eu não sei, eu acho que hoje a preocupação é mais voltada para
24 quem ensina e para quem aprende. E antigamente, na minha época, não era assim. Então,
25 era um menino só, a professora ensinava da mesma forma para todos os alunos, hoje eu
26 acredito que tem a preocupação da gente estar tentando fazer com que todos passem por
27 todas as fases, cada um no seu ritmo, isso não existia. Antigamente, quando o aluno tinha
28 alguma defasagem, não conseguia, tinha alguma dificuldade, em casa muitas vezes o pai e
29 a mãe conseguia ajudar, hoje eu já percebo que isso não é viável entre meus alunos. As
30 dificuldades que eles têm tem sido mais trabalhadas na sala de aula do que em casa.

31 D: Você acha que mudou a questão do foco, que agora olha mais o processo de ensino-
32 aprendizagem?

33 M: Eu penso que antigamente o professor pensava na transmissão de conteúdo... e não era
34 assim tão importante, tanto é que se chegasse até o final do ano e o aluno não aprendesse, a

35 gente reprovava e ele voltava para fazer no próximo ano tudo de novo. Hoje não, as
36 crianças não reprovam mais no período de alfabetização. Então, o que acontece, a gente
37 tem oportunidade de o tempo todo estar ali esperando, sem que eles sejam prejudicados.

38 D: Você acha que a não reprovação acabou implicando em uma mudança?

39 M: Acabou, principalmente, para as séries iniciais.

40 D: Você viveu processo de mudanças neste período em que você está no magistério?

41 M: Eu estou vivendo agora, porque é o segundo ano de ensino de nove anos na prefeitura,
42 então, a primeira mudança que eu vivi foi quando eu dava aula na educação infantil. Foi a
43 grande dificuldade dos pais em optarem, pela escola particular ou escola do Estado, se iam
44 fazer o pré de novo, se eles iam fazer o pré III de novo, porque na prefeitura
45 automaticamente a criança com seis anos já é mandada para o primeiro ano, mas em outras
46 escolas não. Então, o que acontece? Os pais ficam muito perdidos e questionavam se “ele
47 tem condições?” “Você acha que já dá para ele ir para a primeira série?” Então, eu tive
48 muitos pais que chegavam e falavam assim: “eu fui matricular e eles me disseram que eu
49 posso fazer opção, ou eu posso colocar no pré, ou eu posso colocar na primeira série”.
50 Então, eu acho que isso foi uma grande mudança que, para eles, não ficou claro. Como
51 muitas vezes, ainda não é claro. Então, é muito questionado o trabalho, “Olha, mais isso
52 que eles estão fazendo, quando eu estava na primeira série, eu não fazia isso”. Eles têm
53 uma dificuldade de entender que o processo mudou, que uma criança que tem seis anos é
54 diferente de uma criança que tem sete. E outra, hoje não se trabalha mais como se
55 trabalhava antigamente. Então, eu percebo que tem uma dificuldade causada pela própria
56 mudança, não é?

57 D: E como foi assim... como é que foi anunciado para vocês, professores, a mudança de oito
58 pra nove anos, a entrada da criança de seis anos?

59 M: Aqui na prefeitura é diferente, mas eu tenho contato com outras professoras e elas têm
60 falado. Para a gente que trabalha aqui ficou muito claro, porque nos curso de formação foi
61 feito referencial do ensino de nove anos, que já existe para o primeiro e segundo anos, foi
62 pensado levando em conta o cognitivo, o psicológico, o que poderia ser trabalhado, de que
63 forma deveria ser trabalhado... mas eu ouvi de amigas que estão perdidas no ensino de
64 nove anos, que não têm noção de onde até onde devem chegar, o que deve ser trabalhado,
65 como se deve trabalhar, o que a criança consegue, o que ela não consegue. Como a gente
66 participou de todos os processos de elaboração dos referenciais, faz curso de formação,
67 sempre discutindo, conversando a respeito disso, não foi tão doloroso, porque a mudança é
68 difícil. No meu caso não, porque eu já vim da educação infantil, então, eu já tinha mais

69 hábito de lidar com criança e... mas eu vejo que grande parte dos professores se queixa,
70 “eles não sabem fazer nada, chegou cru”. É “cru”, que eles falam, “mas chegou cru”.
71 Então, você tem de ensinar a recortar, você tem de ensinar a colar, o que é linha, onde
72 começa, como começa, alguns não escrevem o nome. E muitas vezes não se leva em
73 consideração as atividades das próprias crianças. Então, ou seja, se não foi tão difícil
74 porque eu já trabalhava com educação infantil, por isso a opção de seis anos, para ver
75 como é que ia ficar, mas para quem não estava habituado a isso, para quem não participou
76 do processo, eu tenho impressão de que foi muito difícil e vai continuar a ser difícil.

77 D: Você falou que teve uma formação e que vocês participaram da elaboração do referencial.
78 Como foi que vocês participaram?

79 M: O referencial foi discutido ponto por ponto, e a gente fez formação.

80 D: Mas o referencial já estava pronto?

81 M: Não! Foi construído pelas áreas que a gente acreditava para receber a criança de seis anos,
82 cognitivamente o que ela pode fazer na área lógico-matemática? O que nós vamos
83 trabalhar na área de raciocínio lógico-matemático no primeiro ano? Isso, isso e isso. A
84 gente tem uma quantidade imensa de materiais concretos para trabalhar o raciocínio
85 lógico-matemático com as crianças. E as formações, a gente faz durante todo o ano. Então,
86 no início era uma por mês, agora é uma por mês com quantidade de horas maior, onde a
87 gente discute, inclusive, que atividade trabalhar, como direcionar, qual é a dificuldade,
88 pegando material concreto, como é que a gente consegue passar... é feito isso em grupo. E
89 a construção do referencial, eu não participei diretamente, porque quando eu cheguei já
90 estava em processo. Mas foi conversado item por item, tanto do primeiro quanto do
91 segundo ano.

92 D: Quando havia discordância por parte do professor, quando vocês discordavam de alguma
93 coisa que estava no referencial, havia espaço para dialogar, propor mudança?

94 M: Havia muita discordância e havia muito espaço para dialogar (risos) e para conversar. É
95 lógico que não são todos os professores que cumprem o que está escrito lá. Mas já é visível
96 que quem procura seguir, procura fazer, tem muito resultado. Então, qual é a discussão,
97 “não, mas a gente tem de ensinar, por exemplo, o número seis, ainda que a criança que a
98 criança faça de forma mecânica”. Então, muita discussão foi gerada por conta disso,
99 entendeu. “Não, nós temos que ensinar assim”... aí a preocupação com a qualidade ficava
100 prejudicada. Daí, a questão de materiais, a gente tem materiais de tudo quanto é jeito que
101 você imaginar: é dourado, é Cuisenaire, em quantidade excelente para trabalhar com as
102 crianças, para estar sanando esse tipo de necessidade. Mas sempre tem espaço para

103 discutir, “eu não concordo” ou “não dá”.

104 D: Como você vê esse processo de mudança do ensino de hoje, de nove anos?

105 M: Eu, particularmente, considero positivo, talvez a visão que eu tenha dele seja uma visão
106 positiva, porque o que acontece, eu acho é... quando o ensino não era ensino de nove anos
107 a preocupação era alfabetizar, aí a criança perdia muita fase. Se era uma fase para brincar,
108 para estimular, para desenvolver enquanto ser, então, passando para o ensino fundamental
109 deixou uma oportunidade para essas crianças que estão vindo. Eu não consigo ver como
110 algo ruim. Eu sei, a mudança é difícil, tanto é que eu vim mesmo por curiosidade, como é
111 que, como ia ficar. Então, eu acredito que só tem ponto positivo e de bom, eu vejo pelas
112 crianças.

113 D: Quais, você acha, que foram os ganhos com essas mudanças para o professor, para o aluno,
114 para a escola?

115 M: Para o aluno, ele tem um ano a mais até para amadurecer todo o processo e continuar...
116 para o professor, eu penso que é uma oportunidade de passar para a criança o que não viu
117 até agora e que ela vai precisar, então, por exemplo, se eu vejo alguma atividade para as
118 crianças de coordenação motora, de lógica, que não foi bem trabalhada, que ficou uma
119 dificuldade que tinha de ser trabalhada para o segundo ano. Mas para os pais, eu penso que
120 é muito difícil e eles, muitas vezes, entram em conflito com a escola. Porque para eles, eles
121 acreditam que estão perdendo o ano. Se o estado leva dois anos para se adequar, então essa
122 é a queixa “se o meu filho vai fazer nove anos”... e eles entram mesmo em atrito com a
123 escola e muitas vezes a própria escola não tem claro quais são os objetivos do ensino de
124 nove, porque é tudo novo e como a prefeitura saiu na frente, eu percebo assim, não tem
125 uma preparação. Tanto foi que, quando começaram as aulas aqui, os pais começaram a
126 questionar, eles se queixavam muito porque eles queriam ser informados.

127 D: E não houve espaço para informar, para poder elucidar o que é isso?

128 M: Na primeira reunião. E aí, a surpresa.

129 D: Mas foi feito só para as crianças do primeiro, ou foi feito para todos os pais e todos
130 alunos?

131 M: Eu não estava aqui quando o segundo ano foi o primeiro ano, mas pelo que eu sei, eu
132 questionei, olha, eles não... pelo que eu sei foi feito sim, foi esclarecido, inclusive como
133 deveria ter sido o trabalho. Então, não tem jeito. Você percebe em relação à letra cursiva, o
134 que eles esperam do primeiro ano, isso, eu sei porque eu questionei com os meus pais, letra
135 cursiva. Como que a gente vai trabalhar letra cursiva com uma criança que entra com seis
136 anos, que não conhece todas as letras e não é alfabetizada, não é? Isso foi uma queixa

137 muito... eles foram ferozes com relação a isso.

138 D: O que a direção e a coordenação fizeram?

139 M: Com a coordenação nós conversamos e esclarecemos o que deveria ser feito. Na minha
140 sala, por exemplo, eu tinha uma menina, isso foi um caso particular, que ela escrevia com a
141 letra cursiva, só que ela não lia e ela não era alfabetizada. Então, o que começou a
142 acontecer, ela começou a copiar da lousa as palavras que não são do cotidiano com a letra
143 bastão. Esse foi um dos exemplos que foram utilizados na reunião para a gente estar
144 esclarecendo. E foi a orientação da direção e da coordenação, então nós vamos separar
145 algumas atividades e vamos mostrar para os pais o que é que está acontecendo. Porque
146 tinha confusão, “então não é primeiro ano, é pré III”, “não é primeira série, é primeiro
147 ano”. Sempre teve essa confusão. Então a gente sentou, coloquei uma atividade na lousa e
148 falei para eles: essa uma atividade de matemática e tinha três linhas e perguntava para as
149 crianças: quantos ovos tem o ninho do meio? Quantos ovos tem o ninho maior? Quantos
150 ovos tem o ninho menor? E qual foi a dificuldade do exercício? Não era dificuldade de
151 contar os ovos, a dificuldade era que o ninho que estava lá em cima era o ninho mais alto.
152 E que o que estava no meio, o que estava mais embaixo... então a gente começou a reunião
153 assim, para poder explicar o que deveria ser trabalhado, porque todo mundo queria letra
154 bastão e continhas no sistema: centena, dezena e unidade. Sendo que as crianças ainda não
155 estavam preparadas para isso, lógico, elas não têm que ter o conhecimento acerca disso.
156 Mas a partir do momento que a gente fez isso, explicou todas as fases da alfabetização...
157 foi trabalhoso? Foi! Foi trabalhoso, você estressou, explicou todas as fases, explicou todas
158 as fases pelas quais a criança passa até começar a escrever. Eu... a participação foi melhor,
159 o entendimento também.

160 D: Isso foi feito no começo do ano?

161 M: No começo do ano. Então, quer dizer, o que eles achavam que era perder tempo, eles
162 entenderam que era construir uma base sólida. Porque no começo do ano toda reunião...

163 D: Não só na sua sala, mas na escola inteira?

164 M: Eu fiz na minha sala, eu não sei os outros professores. Porque isso foi uma queixa minha,
165 da minha sala, eu tive minha preocupação porque é meu primeiro ano no primeiro ano.
166 Então, eu tive uma preocupação de esclarecer e deixar claro para eles quais eram os
167 objetivos, até hoje eles trazem tarefas, lições, palavras, e perguntam qual a dificuldade e
168 por que a criança não faz. Então, eu sinto que para eles também foi positivo.

169 D: Isso foi uma atitude sua?

170 M: Foi. Porque eu pensei que não tinha como. Eu nunca pensei que fosse falta de confiança e

- 171 nem nada. Mas é uma forma de amenizar uma angústia. Eu percebi que era uma angústia
172 deles e era uma angústia...
- 173 D: Sua também...?
- 174 M: Por que como que eles resolvem um problema deles, todo mundo insatisfeito? Então,
175 agora, como as crianças estão quase todas alfabetizadas. Muito devagar ainda.
- 176 D: Você já falou um pouco, mas eu vou perguntar de novo. Você acha que o professor tem
177 poder de decisão nas mudanças?
- 178 M: Eu penso que sim. Mas eu penso que para quem descorda disso, (pensando) não sei se é
179 tanto poder assim para decidir, acho que é mais assim, tem que se adequar, né. Por que eu
180 tenho amigas que não concordam e não puderam...
- 181 D: Não puderam fazer nada?
- 182 M: Não. Até puderam, mas...
- 183 D: Mas na mesma rede?
- 184 M: Em redes diferentes. Aqui na prefeitura não vejo isso. Ainda não vi, mas também só tem
185 um ano, não é?
- 186 D: Você acha que existe resistência por parte de alguém no processo de mudança?
- 187 M: Existe.
- 188 D: Por que você acha que existe?
- 189 M: Do ensino de nove anos?
- 190 D: É.
- 191 M: Porque é como eu te disse: para quem, principalmente, para quem trabalhava na primeira
192 série, para quem já estava na rede, é muito difícil se adequar e entender todas as mudanças.
193 Entender que não é mais o que era antes e que não dá mais para utilizar os mesmos
194 materiais, não dá mais para trabalhar da forma que era antes, que tem uma nova proposta
195 aí, entendeu? Então, eu percebo uma dificuldade de lidar com os materiais...
- 196 D: Por que você acha que elas têm essa dificuldade?
- 197 M: Porque eu acho que é cristalizado já, “sempre trabalhei assim e deu certo e por que agora
198 eu tenho que mudar?”. Então, eu percebo que não é uma coisa assim que, uma coisa
199 consciente, que não é falada não, sabe, mas a gente percebe assim, “mais é complicado”,
200 “na sala é difícil fazer isso”, “dá pra você fazer com um, dois, como você vai fazer com
201 trinta”, entende? Então, são vários obstáculos, não tinha material, agora tem. “Ah, não dá
202 para trabalhar com a sala toda, como que você vai organizar a sala com isso”. Isso eu
203 percebo, eu acho que isso é uma forma de resistência porque você tem que mudar demais
204 para conseguir fazer isso.

- 205 D: Quais estratégias poderiam potencializar a sua mudança?
- 206 M: (Pensando) Eu acho que são alguns resultados mesmo.
- 207 D: Você acha que, a partir do momento que as pessoas, os professores, começarem a ver que
- 208 o processo funciona, que exemplo de mudança é uma sugestão melhor...
- 209 M: A experiência deve ter... por exemplo, a minha formação é completamente tradicional,
- 210 então, não era uma formação acadêmica aberta para as novidades, eu percebo assim: até
- 211 pelos professores, eles eram professores tradicionais, não que isso tenha sido negativo, não,
- 212 foi muito positivo porque a gente também tinha outras coisas lá. Mas eu penso que se hoje
- 213 os professores que estiverem vindo já forem tendo conhecimento disso, dos materiais, das
- 214 experiências que deram certo, como que foram feitas, de que jeito foram feitas, eu penso
- 215 que já é uma forma de amenizar. Agora, para quem já está e tem que se adaptar, eu acho
- 216 que só com os resultados. E tendo os resultados que a gente tem, que eu vou te falar, não
- 217 são flores, não. Quando a gente chega na formação muitas coisas são discutidas, e daí a
- 218 gente tenta chegar num acordo, na melhor forma, num consenso. Mas, é clara a
- 219 dificuldade.
- 220 D: Você acha que as formações continuadas que vocês têm durante o ano todo ajudam?
- 221 M: Ajudam. Eu acho que ajudam. Porque às vezes você está tentando trabalhar alguma coisa
- 222 e você vê que não está dando certo, quando chega lá, você conversa com outras pessoas
- 223 que estão pensando de outro jeito, fazendo de outro jeito, aí você consegue compartilhar
- 224 um pouco. Porque no dia-a-dia da escola você não consegue fazer isso. É o horário do
- 225 intervalo e horário do intervalo é o horário do intervalo. Então, você não vai sentar e
- 226 discutir. E lá não, a gente já vai preparando para estar fazendo isso. Então, eu acho que é
- 227 uma forma de aliviar a tensão, de colocar muita coisa. As professoras formadoras, elas
- 228 trazem muitas experiências para a gente, entendeu? Muita oficina para você estar
- 229 trabalhando, e coloca como proposta e a gente direciona o trabalho, lógico que cada uma
- 230 no seu ritmo, quem tem um jeito mais tradicional, mais tradicional, quem tem sabe... então,
- 231 eu acho que a formação é muito positiva... pode parecer que você está há mais tempo
- 232 porque é puxado a gente já está cansada, fez dois períodos, mas principalmente em relação
- 233 às oficinas é muito positiva.
- 234 D: Falando ainda em relação às mudanças, você falou que a forma de dar aula mudou, e os
- 235 alunos, você acha que eles mudaram?
- 236 M: Mudaram.
- 237 D: Em que sentido?
- 238 D: Eles entram mais novos, vêm com uma postura diferente, então, a maior dificuldade nos

239 primeiros dias, por exemplo, é que eles fiquem, que eles entendam... “a minha mão dói de
240 cansada”, “ah, mas tem de copiar da lousa, mas tem lição, tem lição de casa”... então, você
241 vê que eles vêm uma outra, assim, não vou falar “é cru” não, vem com outro nível de
242 desenvolvimento, eles são muito mais infantis, você percebe que as atividades lúdicas, que
243 começam no lúdico e depois vão para o papel, são muito mais produtivas do que você
244 tentar fazer só no papel. Você que trabalhar materiais alternativos, antes de passar no
245 papel, conquista muito mais. Eu acho que essas são mudanças positivas, porque o que a
246 gente vivencia a gente não esquece. Então, às vezes, eles fazem uma multiplicação muito
247 rudimentar sem saber que está fazendo e, depois, você sistematiza, eles olham... então,
248 você que não tem que ser como antigamente. A introdução de livro de didático demora um
249 pouco mais porque eles ainda não têm... não sabem lidar. Até eu faço uma análise de
250 material e os pais pedem desde o começo do ano. Então, eu tive dificuldade de questão
251 motora, escrever no papel pautado. Então, lá no primeiro dia, a letra desse tamanho,
252 entende, tudo isso. Se você pensa bem, é questão de maturidade mesmo.

253 D: Você acha que o currículo mudou?

254 M: Mudou.

255 D: O que você acha que mudou do currículo?

256 M: (Pensando) A começar pelas áreas, porque antigamente a gente tinha ciências, geografia,
257 história... hoje não, a gente tem língua, raciocínio lógico-matemático, natureza e sociedade,
258 eu o meu próprio corpo e... então esse primeiro e segundo anos, que é o que eu conheço e é
259 o que tem aqui, a gente vê essa relação e a preocupação de estar trabalhando os conteúdos
260 atrelados sem compartimentar, e para a criança faz muito mais sentido, e não determinar
261 mais. Por exemplo, vamos estudar os animais, que é ciências, ou vamos estudar os espaços,
262 isso aqui é geografia, não, a gente é... consegue trabalhar sem estar dividindo ou falando o
263 que é, isso tem no referencial separado por área, então a gente não trabalha mais dividido.
264 Mas agora tem uma coisa, é quando eu falo que a mudança é difícil a começar pelo
265 material didático.

266 D: Fica diferente?

267 M: Ele não é diferente porque a gente tem muito pouco ainda. Então, você encontra muito
268 material para primeira série, primeira, segunda, terceira série...

269 D: No mercado?

270 M: No mercado e na escola também, é que... a gente acaba fazendo muito material por causa
271 das formações, sendo muito orientada através das formações, que para muitos professores é
272 péssima, já para outros é ótima. Eu acho ótimo porque consegue orientar o que você quer

273 fazer. Então, muito material do primeiro ano é produzido pelos próprios professores.
274 Então, nos primeiros dias, eu fui procurar a biblioteca. Então, todo material que eu
275 encontrei era primeira série. E eu esperava encontrar uma coisa de primeiro ano. Saí daqui
276 e fui procurar as editoras para encontrar material. Consegui muito material, mas muito
277 pouco direcionado para primeiro ano. E quando chegava lá, “ah, mas eu não queria para
278 primeira série, eu queria para primeiro ano!”. “Ah, então você que material de
279 alfabetização?” Entendeu. Então, isso é visível. E a gente tem produzido muito material,
280 tem trabalhado, eu, por exemplo, tenho trabalhado com livro de alfabetização, porque o
281 livro de primeira série é muito além do que a gente propõe, entendeu?

282 D: A sala de aula mudou?

283 M: ... então, não sei, dependendo do que vai ser trabalhado eles sentam em quatro, em três,
284 em dois, até pelos materiais, pelos livros, então tudo isso mudou. Eu penso que tem maior
285 mobilidade, mesmo que seja, eu falo assim, tem que sentar um por um, é muito difícil o dia
286 que as crianças sentam cada um na sua carteira, geralmente a gente junta as carteiras e
287 trabalha assim.

288 D: E quantidade de alunos por sala?

289 M: Vinte e cinco alunos por sala.

290 D: Antes era maior o número?

291 M: Muito maior! Eu sei de salas que tinham trinta, sei de professores que tinham salas de
292 trinta e quatro e trinta e cinco alunos. E faz uma grande diferença! Não parece, mas um a
293 mais nessa fase faz diferença sim, porque eles precisam mais cuidados, primeiro e segundo
294 ano sempre precisa disso.

295 D: Em relação à arte, à educação física, ao movimento e à brincadeira, aumentou o espaço na
296 sala de aula para essas coisas?

297 M: Aumentou, porque a proposta é outra, entende, então muitas vezes é outra coisa que
298 mudou com relação a antigamente, porque o que estava no papel é que valia, e agora a
299 gente vê que, muitas vezes, o trabalho que fez com a criança, não necessariamente, com
300 papel, com lápis é muito mais produtivo. Com a aquisição dos novos materiais, como
301 quebra-cabeças, jogos, tem muita coisa mesmo, alfabeto móvel, trabalha-se numa outra
302 proposta, tem muito mais espaço para isso.

303 D: O professor, você já comentou um pouco, você acha que mudou mais ou conservou mais?
304 Não você, eu falo, mas a sua visão do geral? Você pode se incluir também, mas o que você
305 percebe, aqui na escola, há mais mudanças ou há mais conservação?

306 M: Mais conservação.

307 D: O que você acha que mais conserva?

308 M: (Pensando). Eu acho que a forma de trabalhar dos professores.

309 D: A prática pedagógica na sala de aula?

310 M: A prática pedagógica dentro da sala de aula. É uma dificuldade dos professores que estão
311 fora de visualizar as mudanças, porque a gente está lá, convivendo, está vendo isso

312 D: Você fala os professores que ainda não estão inseridos dentro do primeiro ciclo....

313 M: É. Que assim, você já pensou o ano que vem, eles vão chegar com oito anos, ou seja, eles
314 vão chegar com nove anos.

315 D: Existe essa preocupação de terceiro e quarto ano?

316 M: Existe. Aí você vai ter de reabilitar mesmo, por que vem diferente, trabalhando de forma
317 diferente.

318 D: Em sua opinião, em nível de gestão e coordenação, quais estratégias elas têm usado para
319 essa adequação do ensino de nove anos?

320 M: Eu penso que, aqui na escola, nós ainda somos privilegiados porque a gente tem total
321 amparo, até para sentar e esclarecer os pais, que foi uma questão muito conversada para
322 ver qual era o melhor caminho, para estar explicando para eles, sabe, para estar passando,
323 eu penso que... com a direção, eu não tenho muito contato com relação à parte pedagógica,
324 mais com a coordenação. A gente recebe muito apoio, muita compreensão dessa parte...
325 para estar trabalhando e estar tirando dúvidas e falando de dificuldades, porque esse ano
326 foi muito difícil, então, são muitas dificuldades porque é tudo muito novo. Eu penso que a
327 coordenação “vamos então sentar junto, então, vamos ver juntos, vamos olhar, vamos ver
328 as atividades, o que está sendo produzido, quais são os alunos que não estão conseguindo,
329 quais estão conseguindo”. Aqui é muito bom. E o apoio é muito bom também.

330 D: Para irmos finalizando. Duas perguntas para finalizar, primeira, em sua opinião, a escola é
331 um espaço de mudança ou de conservação? Em tudo, em tudo que é proposto...

332 M: Você quer saber dessa ou de todas?

333 D: Pode ser.

334 M: Porque a escola é feita por todos que dela fazem parte, eu tentei, que nem tem algumas
335 escolas que são mais conservadoras, tem outras que não são conservadoras. Aqui, por
336 exemplo, a postura não é tão conservadora. Então, é mais um espaço de mudança, mas se
337 você me perguntasse de outra que eu já trabalhei, eu ia te falar “não, é um espaço de
338 conservação”, porque as próprias pessoas que constituem ali são conservadoras, pois não
339 vêem mudança como algo positivo. Aí, diante do ensino, de mudança que tem, que está aí,
340 independente de ser negativo ou positivo, de você concordar ou não, é mais um espaço de

341 resistência do que de mudança. Então, para mim é difícil responder assim.

342 D: A última seria qual o papel do professor nesse processo de mudança?

343 M: Isso é óbvio (risos), porque eu acho que o papel do professor deveria ser fazer o trabalho,
344 que seria a prática pedagógica mesmo, preocupação voltada para o ensino, a aprendizagem
345 e para tudo mais. Antes desse processo, tantos desencontros, principalmente, da parte dos
346 pais, principalmente de outros professores que não trabalham com o ensino de nove anos, é
347 um papel muito difícil, porque você tem que ficar explicando, você tem que ficar
348 amenizando uma angústia que é por parte de todos. Quem já está trabalhando com isso,
349 quem já está inserido nisso, mas é difícil em relação aos aspectos pedagógicos e a fala do
350 seu trabalho, do trabalho diferenciado com crianças menores para quem não está inserido
351 nisso. Então, eu penso que o papel não é só o que deveria ser feito, às vezes é angustiante
352 também, mas a preocupação que deveria ser só com o ensino e a aprendizagem acaba
353 sendo muitas vezes esclarecer também qual é o foco desse ensino e dessa aprendizagem,
354 qual o objetivo, o que você pretende e aonde você quer chegar. Eu penso que isso é... por
355 enquanto, talvez o ano que vem eu fale “não, já amenizou”, mas por enquanto é isso.

356 D: Agradecimentos.

1 **Entrevista de Laura**

2 Coordenação

3 Data: 03/11/2008

4

5 D: Para começar, eu sempre peço para as meninas me contarem assim: há quanto tempo está
6 no magistério? Há quanto tempo você deu aula? No seu caso, há quanto tempo está na
7 escola como coordenadora? Você já foi coordenadora em outros lugares? Conta um pouco
8 a sua trajetória.

9 L: Na realidade, eu comecei, eu me envolvi na educação em 1988, quando eu trabalhei em
10 Rondônia... numa... no projeto de... de extensão rural e eu trabalhei com o MST.

11 D: No início da sua carreira?

12 L: Nem era início, eu estava fazendo magistério, na cidade de Rio Claro, e surgiu uma
13 oportunidade de emprego em nível Federal, mesmo com a escolaridade que eu tinha, em
14 Rondônia, e eu fui. Na época eu tinha dezessete anos, aí eu fui. E lá era um trabalho muito
15 interessante porque envolvia trabalho com o MST, com o pessoal, lá, que estava envolvido
16 com reforma agrária. E eu trabalhei na extensão rural no sentido de dar assistência para
17 aquele pessoal que tinha saído do seu estado de origem e ido para lá. Na realidade, também
18 era um pouco o meu processo, não é? E lá eu comecei a me envolver com as mulheres do
19 campo, e aí eu fiquei fascinada pelo fato assim... que muita coisa acontecia naquele
20 contexto e eu não entendia direito. Eu imaginava que alguma coisa no nível teórico iria me
21 ajudar, aí eu comecei a pensar... fiz muitas leituras, com Paulo Freire, estudei muito, eles
22 trabalhavam o método dele lá. Encontrei a resposta, comecei a fazer pedagogia, e falei: “eu
23 vou ter algumas respostas”. Aí eu voltei para o estado de São Paulo, prestei um vestibular,
24 entrei na faculdade em pedagogia e comecei a fazer. Fiz na UNESP, em Marília, que foi
25 maravilhoso, eu encontrei as respostas que eu queria. Então segui no mestrado também e
26 continuei sempre nessa área. Em 1994, eu comecei a trabalhar com o magistério, na época
27 ainda tinha magistério: CEFAM. Eu dei aula um ano no CEFAM, que foi uma coisa assim
28 maravilhosa, aí identifiquei meu segmento, eu gosto mesmo de trabalhar mais com
29 adolescente e adulto, falei assim: “bom, o meu objetivo é trabalhar com nível superior”,
30 eu... então caminhei para isso, mas antes de chegar no nível superior, que hoje é minha
31 atuação em sala, eu passei por todos os segmentos, na educação infantil, no fundamental,
32 substitui no ensino médio, e dei aula no magistério. E lá eu comecei... em 1994, eu prestei
33 um concurso em Ribeirão, eu nem sabia onde ficava a cidade, aí eu passei no concurso e
34 comecei no (nome de uma escola de ensino especial), porque na minha formação tenho

35 habilitação em deficiência mental. Comecei no (nome da escola especial), em sala, aí
36 fiquei lá cinco anos, depois nós iniciamos o processo de inclusão, aí comecei a trabalhar
37 como itinerante para assistência desses meninos e dessas meninas na rede, e saí do (nome
38 da escola). O meu grupo de especialistas saiu do (nome da escola novamente). Nós ficamos
39 no ensino itinerante. Mas o que a gente percebeu é que o ensino itinerante não era eficiente
40 para educação inclusiva, porque na realidade o pessoal deixava a responsabilidade da
41 criança, que estava lá, para nós. Então a gente foi pressionando a secretaria de educação
42 para realmente ter uma política de educação inclusiva. O especialista tinha de estar na
43 escola e não na itinerância, e foi então que a secretaria resolveu colocar o nosso grupo na
44 coordenação, mas no sentido de ser um especialista em educação especial, no sentido da
45 contribuição foi educação inclusiva, então é lógico se tiver um aluno com deficiência para
46 a gente orientar e estar atuando e estar garantindo a escolarização desse menino na escola,
47 e se não tiver, a gente garante a inclusão de qualquer um dentro da escola.

48 D: E assim foi que você veio para a coordenação?

49 L: Isso.

50 D: E você veio direto para cá?

51 L: Então, a minha primeira escola de coordenação é aqui.

52 D: Você está aqui, há 14 anos aqui?

53 L: Não. Aqui na coordenação eu comecei em 2005.

54 D: E antes você estava trabalhando em outro lugar?

55 L: Antes, eu trabalhava no (nome da escola referida anteriormente). Então... na saída do
56 (nome da escola), eu passei pelo ensino itinerante, não deu certo, pelo fato que eu te falei.
57 Aí a secretaria resolveu colocar meu grupo como classe especial. Para trabalhar com sala
58 de reforço. Também não deu certo. Então colocou a gente como coordenação em 2005.

59 D: Suas experiências são várias dentro da escola, não é?

60 L: Bastante.

61 D: Laura, eu queria então começar a entrar no assunto da mudança. Durante esse período todo
62 que você está inserida na educação, você acha que a escola mudou ao longo dos anos?

63 L: Olha, ela mudou no sentido do público, o público mudou graças a todos os movimentos
64 que nós tivemos aí, ao longo desse processo, então assim, hoje, quando eu comecei a
65 escola ainda estava, ela estava começando a ser para todos, estava começando, ainda
66 existia uma certa seletividade nesse público. Hoje, o que eu percebo é que a escola
67 literalmente é para todos, a porta abriu. Os portões da escola se abriram para todos, mas o
68 que não se tem hoje é a qualidade para esse público. Então antes nós tínhamos a qualidade

69 para poucas pessoas. Hoje, nós temos menos qualidade para e mais público. Na realidade,
70 eu vejo que a gente que está envolvido na educação, literalmente, vive essa crise mesmo,
71 que os estudos apontam: nós estamos vivendo um momento de acesso à educação, mas um
72 acesso sem muita qualidade, então, eu acho que isso é o grande momento.

73 D: Você falou que o aluno mudou, a clientela que a escola...

74 L: O aluno mudou.

75 D: ... e a escola não acompanhou...?

76 L: Não acompanha.

77 D: Por que você acha que não acompanhou?

78 L: Porque a escola ainda está fundamentada e estruturada em práticas do século (L: 119-126),
79 se a a gente for perceber, e o que é muito forte, hoje, ainda, é a ideia de um aluno ideal, por
80 mais que a gente fale que não, por mais que os professores falem que não, eles ainda
81 acham que a escola de 30, 20 anos atrás era melhor. E por que era melhor? Porque era um
82 público seletivo, não é? Era um público que tinha todas as condições em casa. Então
83 chegava na escola educado, obediente, com todos os recursos materiais e possíveis, então
84 era mais fácil a profissão, e também era mais valorizada. E agora não, agora o público é
85 um público que a escola não te preparou para receber, com resistência em se preparar e em
86 aceitar. Todos vêm a realidade, mas não conseguem se adaptar a ela.

87 D: Você acha que essa visão é só dos professores ou só do sistema, de quem está regendo o
88 sistema? Você falou que os professores acham, que os professores acham que a escola de
89 20 anos era melhor, eles querem ainda continuar com as mesmas práticas de vinte anos
90 atrás. E isso acaba tendo um choque porque a criança não é mais a criança de vinte anos
91 atrás. Você acha que esse é um pensamento só do professor ou de todos os outros que estão
92 envolvidos, como coordenador, gestor, como o próprio sistema?

93 L: O próprio sistema... o sistema acompanha o discurso, aliás é o primeiro a assimilar tudo...
94 que a educação defende, principalmente, esse sistema que a gente tem: bem neoliberal. Ele
95 é o primeiro a pegar a teoria e adaptar a teoria aí. Mas, na realidade, não efetiva isso na
96 prática porque é... por isso que eu falo que está no nível do discurso, hoje, por exemplo, a
97 escola não é um local de formação, não é? A secretaria, não só as do município, mas do
98 estado, não propiciam isso, não se tem uma política de se trabalhar com a realidade do
99 aluno. Então, na realidade o que se trabalha é um conteúdo que vem de cima para baixo. A
100 formação vem de cima para baixo, então... é... quando eu falo estrutura e funcionamento,
101 eu falo do sistema mesmo, lógico que o professor está envolvido nesse processo. E se o
102 professor fosse, não sei nem se mais crítico, mais militante, viu, talvez não aceitaria essa

103 composição. O professor não aceita porque ele faz exatamente do jeito que ele quer dentro
104 de sala. Mas há uma transição é... que não propicia transformação, é uma transgressão pela
105 transgressão. Quer dizer, então, que a secretaria ou a política de formação vem com uma
106 proposta que não atinge os professores e para... e aí o que os professores fazem, eles
107 fingem que aceitam quando recebem a formação, mas na hora de fazer a transposição
108 didática, fazem do jeito que eles querem. Eu vejo que isso acontece por quê? Não se
109 trabalha com o saber do professor, não se trabalha com o que o professor pensa, não tira do
110 professor o que ele já sabe ou por que ele faz aquilo e não aquele outro.

111 D: E por que você acha que acontece isso?

112 L: Acho que não muda mesmo! Para permanecer do jeito que está, principalmente porque é a
113 população que está na escola hoje. Então, para que você dar uma boa formação para essa
114 população, que é uma população pobre, na sua maioria negra, não é? Aí se mantêm as
115 relações de poder dentro da escola. Ela mantém o que está.

116 D: Então, você falou da questão da participação nas mudanças. Você acha que os gestores, os
117 coordenadores, os professores têm poder de decisão nas mudanças?

118 L: Olha, eu tenho certeza que sim.

119 D: É exercido?

120 L: Não, exatamente por isso que eu te falei. Eu vejo que a transgressão que o professor faz é
121 silenciosa, é mais no sentido é... de não aceitação, de não manipulação, mas não é uma
122 transgressão que gera o conflito, que gera uma transformação, então eu acho que fica nessa
123 mesmice que está. Porque formação tem! Tem uma política de formação maravilhosa! No
124 entanto não é eficiente.

125 D: Sobre a formação, você falou que tem política de formação e você falou que trabalha com
126 formação de professores. Em sua opinião, você já falou que o aluno mudou, que o
127 professor finge mudar, mas na verdade não muda, o sistema tem uma mudança no
128 discurso, e a formação, você acha que mudou, ou os alunos são formados da mesma
129 maneira que eram formados há vinte anos atrás?

130 L: Olha, o que eu percebo nos alunos que eu trabalho, hoje, é que essa ideia de realidade ela
131 também vem camuflada, e eu trabalho com pedagogia, então a cultura que nós temos é
132 assim, desse saber que circula na escola, que é um saber formal, é um saber cuja referência
133 é ainda o livro didático. E quando eu pergunto para os alunos se existe um outro tipo de
134 referência de conteúdo? Ninguém consegue pensar em uma outra referência. Então, por
135 exemplo, se fala assim: “existe a possibilidade de pegar um eixo de metodologia que parta
136 da realidade e trabalhe os conteúdos que deveriam ser trabalhados”, ninguém consegue

137 pensar. Então eu vejo que a pedagogia, ela também está estruturada num sistema formal de
138 ensino, de referencial metodológico. Tanto é que se a gente fala de educação popular
139 dentro da pedagogia é uma novidade. Então, ninguém... as pessoas não conhecem esse
140 referencial. É possível trabalhar com educação popular na escola, com esse viés da
141 educação popular. Não se pensa... é a mesma a coisa quando se estuda o tempo escolar,
142 acho que esse ensino fundamental de 9 anos vai trazer obrigatoriamente essa reflexão.
143 Porque quando se estuda o tempo escolar, ninguém consegue imaginar outro tempo a não
144 ser esse que já existe na escola, entende? Então, eu acho que a cultura de educação que se
145 tem é muito forte, e para derrubar isso também vai levar alguns anos, muitos anos. Porque
146 a pedagogia está estruturada no saber altamente formal.

147 D: Na sua opinião, o que você acha que promoveria essa mudança com mais rapidez? Porque
148 parece existir uma resistência, qual seria uma estratégia, então, para que houvesse essa
149 mudança?

150 L: Nas escolas?

151 D: Nas escolas.

152 L: Olha, primeiro, eu acredito, a escola é o principal espaço de formação continuada. E para a
153 escola ser um espaço de formação continuada, o professor precisa estar nela as quarenta
154 horas. O trabalho de sala em sala 20 horas e fora de sala, período contrário, as outras 20
155 horas. Uma, para ele criar identidade com a escola, uma das coisas que eu vejo com mais
156 dificuldade... que os professores, eles são obrigados a estar em várias escolas ao mesmo
157 tempo. Então, criaria essa identidade com a escola, conhecer o público, conhecer a
158 realidade externa, ter seu tempo ali para preparação de aula, para estudo mesmo, até
159 formação teórica, para estudos teóricos... eu acho que isso seria uma política de autonomia
160 para a escola, por que a escola não faz seu projeto político-pedagógico, não para atender
161 uma exigência burocrática da secretaria da educação, mas ter autonomia para efetivar o
162 projeto político-pedagógico? Por que, o que acontece? A gente faz o projeto político, aqui,
163 pelo menos, ele acaba sendo uma construção, não é tanto coletiva não, porque os pais não
164 participaram, um grande erro também, os professores que participam, os funcionários que
165 participam, a escola não tem esse, tem de fazer a retomada, a avaliação... quando se faz a
166 retomada, uma retomada rápida, é uma avaliação rápida, porque a escola não tem
167 autonomia de suspender aula. Olha, então, eu vou fazer dois dias para fazer avaliação do
168 projeto político-pedagógico, sem nada. Quer dizer, isso bastaria para suspender as aulas,
169 mas não pode. Sabe? Que autonomia é essa? Como você vai avaliar sua escola, se não tem
170 tempo para fazer isso. O que me dá mais raiva é que o projeto político-pedagógico se

171 tornou burocrático, e seria uma das alternativas para vários problemas que a escola
172 enfrenta. Então, quer dizer, se o professor permanecesse as 40 horas na escola, e se
173 conseguisse efetivar o projeto político-pedagógico, com certeza a secretaria teria que estar
174 em função da escola e não a escola em função da secretaria.

175 D: E como você vê esse processo de mudança da ampliação do ensino de oito para nove anos?

176 L: Eu acho que foi uma mudança necessária, esperada há muito tempo, mas eu vejo também,
177 aqui em (nome da cidade), discutir alguma coisa nesse sentido porque a grande esperança
178 aí, do ensino fundamental de nove anos, é a implantação dos ciclos, não é, mas o que a
179 gente tem: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação, e aqui em (nome da cidade)
180 nem se discute a questão do ciclo de formação... e... e aqui está se constituindo como ciclo
181 de aprendizagem e, eu vejo que os ciclos de aprendizagem pouco muda a estrutura da
182 escola. Por quê? O Ciclo de aprendizagem está mais voltado para uma abordagem
183 cognitiva do que para uma abordagem de conhecimento humano e de cultura.

184 D: Quando fala de formação, você fala da formação do aluno ou do professor?

185 L: Ciclo de formação?

186 D: É.

187 L: Não. A concepção mesmo de ciclo. Então eu vejo que aqui na cidade não tem. Porque para
188 se trabalhar ciclo de formação, não tem como não trabalhar a cultura, o aspecto cultural. O
189 tempo escolar no sentido mesmo do tempo do aluno, do desenvolvimento, eu não vejo esse
190 debate aqui na cidade. E isso eu acho que a cidade aqui teria como avançar nesse debate.
191 Então, está se construindo enquanto ciclo de aprendizagem. Mas assim, em termos... isso
192 na questão teórica na implantação dos ciclos. Agora, na questão da estrutura da escola, eu
193 percebo que houve sim uma mudança, não competiria porque as escolas, em termos de
194 espaço, não se organizaram para receber essa criança de seis anos. Tanto é que a escola não
195 tem o espaço adequado para brincadeira, não digo só a de playground, essa coisas não. Mas
196 ela não tem o espaço adequado, adequado para a questão da brincadeira, do movimento, e
197 isso acho uma grande falha. E também não sei... se existe essa preo... não, essa
198 preocupação existe, mas a efetivação dela está longe de acontecer, porque ainda não foi
199 absorvido que é uma criança de seis anos que está no fundamental e que tem outras
200 necessidades. O que algumas professoras estão fazendo é de se enaltecem, mas pelo esforço
201 próprio e não porque a escola tem estrutura, a escola é... tem essa política, porque não é só
202 adaptar a sala de aula, mas é adaptar a escola mesmo, porque são crianças de seis anos, e
203 isso eu não tenho visto. Então, eu tenho medo de que torne... não, isso, eu tenho também
204 que falar, isso não é uma política da secretaria da educação que torne esse ano um ano

205 conteudista, isso eu tenho certeza, muito pelo contrário, estão girando em torno mesmo que
206 seja saudável, que seja bom, que leve em conta essa questão do movimento, da arte, mas a
207 escola não tem se preparado para isso, e isso, tem disso o esforço de alguns professores,
208 esforços isolados.

209 D: E a secretaria, você falou que existe uma ideia de que seja saudável, que exista espaços
210 diferentes, mas... você falou que a estrutura não mudou.

211 L: Não.

212 D: E o currículo, os tempos, as disciplinas?

213 L: O tempo não! A esperança é que esse tempo mude com a gradativa implantação. Mas,
214 assim, o conteúdo teve uma outra abordagem, embora a referência seja só a aprendizagem,
215 no sentido cognitivo, ela mudou sim. Agora, em relação ao tempo, as crianças continuam
216 muito em sala de aula.

217 D: E as disciplinas, você acha que eles pensam na questão da arte, do movimento.
218 Aumentaram as disciplinas de educação física, por exemplo, de artes ou se mantiveram os
219 mesmos horários?

220 L: Os horários continuam divididos da mesma forma que antes, isso não mud... até pela
221 estrutura da escola, mas dentro desse horário as crianças trabalham com movimento, com
222 professor específico em educação física, as professoras trabalham muito dentro da sala
223 com música, bastante com a questão da arte mesmo. Isso eu falo aqui na escola, as outras
224 realidades das outras escolas eu não conheço, eu posso te falar da minha. E te falo assim,
225 esse trabalho mais assim... não digo alternativo porque se não dá impressão assim... de
226 trabalho mais... como é que eu posso te dizer, mas é um trabalho mais próximo à
227 concepção que se está propondo do ensino fundamental de 9, eu vi muito mais nas
228 professoras do ano passado. Esse ano vieram para a minha escola, aqui, algumas
229 professoras que têm uma abordagem mais tradicional de ensino, estão tentando efetuar
230 alguma mudança, mas você percebe que a essência é ainda, tem o pezinho lá na abordagem
231 mais tradicional de alfabetização. Mas, eu tenho sentido que bastante mudança aconteceu,
232 até no sentido mesmo das professoras perceberem que esse primeiro ano não é nem pré III
233 e nem primeira série, é um ano que está sendo construído, e isso eu vejo que a secretaria de
234 educação, a equipe de formação está conseguindo, está conseguindo fazer. Lógico que tem
235 resistência até dessas professoras que tem uma abordagem mais tradicional.

236 D: A resistência você acha que é por quê? É porque estão dando aula muito tempo? Você
237 atribuiria a quê?

238 L: Eu vejo que a resistência está mais no sentido de que dá mais trabalho você mudar de

239 abordagem, trabalhar dentro de uma abordagem mais sócio-interacionista dá mais trabalho.
240 E além de mais trabalho, tem pessoas que não sabem, mesmo com toda a formação, não
241 sabem como fazer isso, como usar esse referencial na prática. Então existe mesmo... então
242 vai por onde... eu até entendo, sabe, porque vai por um caminho que já sabe, vai por onde a
243 insegurança é menor, e às vezes cai lá na alfabetização silábica, fonética, enfim.

244 D: Voltando um pouquinho Laura, falando do começo da implementação do ensino
245 fundamental de nove anos. Como foi anunciada essa mudança para vocês, coordenadores?

246 L: Foi feita como para qualquer um da rede, porque foi dito em momento de formação em
247 rede, que foi trabalhado com todas as pessoas da educação infantil e fundamental, se eu
248 não me engano, foram três dias de formação, em que a secretária anunciou esse processo,
249 então, momento, teve momento de explanação para professores e momento para diretores e
250 coordenadores. Então, a equipe da secretaria mostrou a lei, falou da necessidade. Num
251 segundo momento, nós chamados para tomar ciência da aprovação do conselho municipal
252 e a partir daí alguns coordenadores foram convidados para construir o referencial de
253 primeiro ano.

254 D: Existe um referencial construído pela prefeitura?

255 L: Existe. Existe. Inclusive, eu fui convidada para estar participando desse processo. Então,
256 no começo do referencial, mesmo, do primeiro ano, bastante gente foi se pôr. O processo
257 foi assim, primeiro a equipe da secretaria deu um norte, trouxe um referencial que não teve
258 muito acordo. Eles apresentaram um referencial, que o grupo de coordenadores não
259 concordou muito, até porque fugia da proposta que vinha do MEC, inclusive. Então, qual
260 foi a proposta, vamos montar uma equipe, sentar e montar um referencial. Aí essa equipe
261 sentou, montou esse referencial por área de conhecimento e reapresentou para o grupo. Aí,
262 então, começou a haver essa troca. Conforme era apresentado, o grupo também dava
263 sugestão. “Olha, está faltando isso, não está”. Quando esgotou esse processo, a equipe da
264 secretaria, ou seja, agora a gente dá... apara as arestas e vê, e monta enquanto documento
265 mesmo.

266 D: Mas essa discussão ficou em nível de coordenadores?

267 L: Os coordenadores.

268 D: Os professores não tinham ciência?

269 L: Não. Tiveram ciência depois dele pronto.

270 D: Eles puderam opinar?

271 L: Não sei te informar, se a equipe da secretaria levou esse debate para os professores de
272 primeiro ano.

273 D: No seu caso, você levou, você trouxe?

274 L: Eu trouxe para a minha escola, não no sentido: “olha, eu estou colhendo sugestões”. Isso
275 não foi uma orientação da secretaria. É lógico que, conforme as professoras falavam, não
276 só eu, a gente levava, então eles foram uma ponte de diálogo, a gente leva, mas que...
277 (virando a fita de lado).

278

279 D: A direção participou desse processo de mudança, assim como os coordenadores?

280 L: Eles (diretores) foram comunicados que o referencial estava sendo construído e foi
281 solicitado a eles que nos liberassem. Que facilitassem as liberações. Agora, eu falo pela
282 minha escola, a minha diretora participou na época porque ela é da área de artes. Então, ela
283 foi, no sentido de ajudar na construção da área do conhecimento de artes, não que tenha
284 sido assim: “oh, diretores, vamos participar da construção do referencial”.

285 D: E no dia-a-dia, a direção participa das mudanças, das orientações na prática para que se
286 efetive as mudanças no ensino fundamental?

287 L: Olha, eu percebo assim, infelizmente, infelizmente mesmo, o diretor acaba se envolvendo
288 muito com questões... assim. É torneira que quebra, é a água que falta, é... dinheiro que não
289 dá, é construção do edifício para fazer e a secretaria não manda verba, é... enfim. E essas
290 questões são muito ruins, no sentido assim, de... no sentido que o diretor acaba se
291 envolvendo com isso e não tem envolvimento com questões pedagógicas, como deveria, e
292 acaba não conseguindo participar efetivamente do processo. Porque é diferente participar
293 do processo e você ser comunicado do processo. Então, se você participou do processo,
294 você sabe o que está acontecendo, você faz tudo para ele acontecer, ou não. Agora, quando
295 você é comunicada do processo, então você tem um grupo lá, fomentando, elaborando,
296 discutindo, aí se leva o comunicado: “preciso, para continuar, a gente precisa fazer isso”.
297 Então, como é comunicado, “isso não pode, não dá”. Porque tem a visão administrativa e
298 também porque não participou do processo. Então dá a opinião de quem não participou do
299 processo: “Ah, isso não dá para fazer”. “Mas a gente precisa fazer isso”. “Mas não dá para
300 fazer”. Ao passo que, eu vejo, se participa do processo a opinião é diferente. Então, não
301 vejo que, não colocaria como culpa deles, mas a função é muito ingrata. A função é muito
302 ruim, mesmo, porque o diretor parece que perde o essencial da escola, que é o pedagógico.
303 Então, o pedagógico acaba ficando em segundo plano. A escola é o pedagógico.

304 D: Para a gente ir finalizando, eu gostaria de fazer duas perguntas. A primeira, na sua opinião,
305 a escola é um espaço de mudança ou de conservação? O que você diria? A escola muda
306 mais ou conserva mais?

307 L: Olha, eu acredito muito que é espaço de mudança, não só de mudança, mas de
308 transformação mesmo. Acho que é até por isso que eu ainda não saí. Porque eu consigo ver
309 que na escola estão todas as possibilidades, todas as respostas, mas grande parte das
310 respostas que a gente busca o cotidiano rouba, então seria muito mais fácil buscar respostas
311 que o cotidiano nos dá, mas por outro lado, as pessoas ainda não conseguem, e como as
312 pessoas não conseguem ver, a gente tende ainda a ter a escola como espaço de
313 manutenção, mas ela não é.

314 D: E por que as pessoas não conseguem ver?

315 L: Por conta dessa estrutura mesmo, talvez por conta da preocupação com esse público que
316 está na cabeça que gostaria que estivesse aqui e não está. A falta mesmo de condições,
317 porque existe uma falta de condição muito grande de trabalho. Então, são questões que
318 acabam virando a esperança, eu acho, dos professores e toda essa falta de condição, essa
319 estrutura toda que a gente tem acaba cansando tanto, tanto, que modifica inclusive o olhar
320 do professor, aí o professor não consegue, eu estou falando professor porque eu estou
321 falando de dentro da escola, aí não consegue ver essas possibilidades. Então quando...
322 sempre na escola tem o grupo que vê essas possibilidades. Então, aí gera conflitos,
323 principalmente, em reunião de formação. E esse conflito é muito bom. Então, se você
324 consegue reunir os professores, você consegue ver que, ao mesmo tempo, a escola tem um
325 grupo que acredita que é um espaço de manutenção, tem um outro que acredita que é um
326 espaço de transformação. Então, essas possibilidades existem sim. Talvez quando tiverem
327 diretores mais envolvidos nessa questão, talvez esse lado de espaço de transformação
328 predomine mais. Por enquanto o que predomina é esse espaço de manutenção. Mais esse
329 espaço de transformação está quase se impondo.

330 D: Qual é o papel do professor nesse processo de mudança?

331 L: É saber olhar o outro. E eu percebo que gradativamente as pessoas estão perdidas. Essa
332 capacidade de olhar para o outro, de se identificar com o outro, essa capacidade que os
333 professores deveriam ter de diálogo, sabe, de considerar o que o aluno está falando. Porque
334 o aluno que a gente tem hoje, ele não fala da forma como nós gostaríamos, eles não se
335 comunicam da forma como nós gostaríamos que ele se comunicasse. Existe, às vezes, uma
336 forma muito agressiva de comunicação, mas é uma forma de comunicação, é uma
337 necessidade de estar se expressando, às vezes, da pior maneira, mas é a expressão dele. E...
338 às vezes, enquanto instituição, está se perdendo essa função, sabe, de olhar para o outro,
339 porque é um espaço essencialmente humano, se você não tiver um cuidado humanizado,
340 você acaba desumanizando o seu olhar, suas ações, e isso é muito ruim. Então... o

341 professor precisa se candidatar a essa função que é dele, de trabalhar com o humano. Esse
342 é nosso material de trabalho, não adianta, ninguém aqui é engenheiro, ninguém é
343 matemático, você não vai trabalhar com instrumento de medição, você está trabalhando
344 com humano e trabalhar o humano exige uma série de competências, capacidades não só
345 acadêmicas, mas humanas mesmo. Acho que é ampliar esse olhar ou resgatar esse olhar
346 que está sendo perdido.

1 **Entrevista de Antonia**

2

3 1° ano

4

5 Data: 24/11/2008 ata: 24/11/2008

6

7 D: Dona Antonia, eu gostaria de agradecer à senhora mais uma vez, por aceitar participar da
8 minha pesquisa. Como eu falei para a senhora, eu vou fazer algumas perguntas que vão se
9 relacionar à escola, à vida da senhora, durante o período de magistério que teve, e aos
10 processos de mudança. Então, para começar, eu gostaria que a senhora me falasse um
11 pouco há quanto tempo a senhora está dando aula? Há quanto tempo está na escola? Se a
12 senhora sempre esteve com primeira série, que hoje a senhora está com uma primeira
13 série?

14 A: Bom, eu comecei a minha vida profissional, não é, dando aula de primeira série, como
15 professor um. Aí trabalhei na roça muito tempo, não é. Lá tinha primeiro, segundo e terceiro
16 ano. Quando eu peguei primeiro e quarto ano, não é. Então, era uma escola rural.

17 D: Por quanto tempo a senhora trabalhou nessa escola rural?

18 A: Nessa escola rural eu fiquei uns quatro ou cinco anos, a gente ia mudando de escola.

19 D: Aqui na cidade mesmo?

20 A: Então, eu ingressei em Votuporanga, aí eu fui para Flórial, depois fui para Cajuru, fazenda
21 também. Depois eu fui para Orlândia, fiquei em Orlândia na fazenda. Depois eu fui para
22 uma vila em Orlândia. Lá eu trabalhei com primeira série, depois eu fui coordenadora
23 pedagógica de lá. Depois fui diretora.

24 D: A senhora foi coordenadora e diretora por quanto tempo?

25 A: Bom, diretora lá, nessa época,... bom coordenadora, eu acho que eu fiquei uns dois anos, e
26 diretora, um ano e meio, por aí. Aí eu removi para cá (cidade da entrevista), como
27 coordenadora pedagógica. Então eu prestei o concurso, tal...

28 D: A senhora era funcionária do estado?

29 A: Já era do estado. Aí eu vim como coordenadora pedagógica. Trabalhei lá (nome de uma
30 escola) como coordenadora, lá eu acho que fiquei uns dois, três anos. Prestei concurso de
31 diretora, aí eu dei aulas no (nome de uma escola), lá eu montei a escola. Depois, eu prestei
32 concurso para diretora, passei...

33 D: Do estado?

34 A: Do estado, tudo do estado. Aí eu fui trabalhar como diretora lá em (nome da cidade), de

35 (nome da mesma cidade) fui para (nome de outra cidade), nessa cidade eu fiquei, acho, um
36 ano, por aí. Logo teve o concurso de supervisora, eu prestei e passei. Então fui supervisora
37 em (nome da cidade), depois eu vim para esta cidade, como supervisora, na segunda
38 delegacia. Lá eu aposentei. Neste meio tempo, dava aulas no Colégio Bandeirantes para
39 formação de professores também. Aposentei em noventa e três, e comecei também a dar
40 aula no (colégio que tem magistério), como professora de formação também... formação de
41 professores, e dava aulas no (nome do colégio) de matemática, eu tenho matemática
42 também... e ...

43 D: A formação da senhora é?

44 A: Eu tenho magistério, aí eu fiz pedagogia, fiz matemática e fiz direito.

45 D: Nossa!

46 A: Aí, eu comecei... bom, trabalhando à noite, dando aulas, aposentada,... aí eu prestei
47 concurso no... na prefeitura... passei e ingressei na prefeitura.

48 D: Isso, foi quando isso?

49 A: Eu prestei em noventa e oito, e só fui ingressar em 2002, por aí. Porque aí eles não
50 queriam abrir vaga, aquela coisa,... então, aí separaram... aí nós precisamos entrar na
51 justiça para pode garantir nosso direito de escolha. Então escolhi e logo de cara já peguei a
52 primeira série.

53 D: Aqui nesta escola?

54 A: Não, na (nome da escola), lá (nome do bairro). Ainda era o ensino de oito anos. Então eu
55 peguei o primeiro ano. De lá para cá, eu sempre tenho pego os primeiros anos. Ou então...
56 houve um ano em que eu acompanhei a minha classe. Então eu dei o primeiro ano e o
57 segundo ano, a antiga primeira série e segunda série. Aí o ano passado, com a implantação
58 do primeiro ano, o ensino de nove anos, aí eu peguei também o primeiro ano. Por que eu
59 peguei? A gente vê de imediato já o desenvolvimento da criança, então eu guardo os
60 cadernos, do começo do ano, quando eles vêm... com toda aquela dificuldade, eles não tem
61 organização, não tem nada... a linha... não sabe escrever na linha ainda, não tem
62 coordenação... o espaço temporal, não tem... então, eu guardo o caderninho para depois
63 mostrar: “olha... a diferença de como era no começo do ano e como está agora”.

64 D: E nesta escola, Dona Antonia, a senhora está há quanto tempo?

65 A: Aí vim para cá, eu acho que eu fiquei lá no (nome da escola) dois anos, depois eu vim para
66 cá, também peguei um primeiro ano.

67 D: Então aqui a senhora já está há uns...?

68 A: Uns quatro a cinco anos, aqui. Tem um ano em que eu acompanhei a classe também, um

69 segundo ano. O ano passado eu tinha um primeiro ano e segundo ano. Mas sempre eu
70 preferi o primeiro ano.

71 D: E a senhora só trabalha aqui, ou a senhora trabalha em...

72 A: É só aqui? Eu tenho um escritório de advocacia, eu dou assessoria...

73 D: E só um período?

74 A: ... tenho os outros advogados, eu trabalho junto com eles. Tem os advogados que
75 trabalham junto comigo. Então, eles fazem, eu verifico o que tem de ser feito, tem que ir
76 no cartório... no final do período ou então, no intervalo. Mas sempre priorizando a
77 educação, porque eu gosto de dar aula. Eu acho que nasci para dar aula (risos).

78 D: Deixe-me perguntar para a senhora: ao longo desse período que a senhora tem, a senhora
79 tem uma vasta experiência, a senhora está há tanto tempo, tantas experiências. A senhora
80 acha que a escola mudou ao longo dos anos?

81 A: Ah, mudou muito! Mudou muito!

82 D: Em que sentido a senhora acha que mudou?

83 A: Olha, pelo menos assim, eu, como trabalho... eu passei por todos os cargos, desde o PEB I
84 (professor de educação básica) até supervisora, então, eu acho que o professor está dentro
85 da sala de aula, ele vê o avanço da criança... enquanto coordenadora, eu pude estar
86 colaborando, no sentido de estar ajudando o professor, então eu acho que, naquela época, o
87 aluno era diferente do aluno de hoje!

88 D: A senhora acha isso por quê?

89 A: Mudou muito. Porque o aluno tinha uma parceria entre a escola e a família! O professor e
90 a família! O professor tinha liberdade de mandar um bilhete, a mãe acolhia, ajudava em
91 casa, os alunos tinham mais respeito pelo professor. Hoje em dia, o que está acontecendo?
92 Não sei se a própria estrutura também de vida de cada um: a mãe trabalha o dia inteiro, o
93 pai trabalha o dia inteiro também, não dá tempo... a vida é muito corrida... e quando tem
94 um tempinho, eles não querem saber, não querem saber de sentar com o filho e poder
95 ajudar. Tem aqueles que ajudam. Eu tenho pais excelentes aqui. Mas mudou muito. Chega
96 a ponto de você mandar um bilhete para casa... porque o aluno não fez determi... porque eu
97 registro tudo, eu olho caderno por caderno,... não fez a lição... “olha, não fez a lição porque
98 conversou, não deu tempo de terminar”, então eu registro tudo. Aí mando o recado, mando
99 a mãe dar ciência. Tem aluno que chega em casa e a mãe manda rasgar o bilhete, é... já
100 aconteceu isso comigo. Agora esses dias... que eu fiquei... entendeu? Agora, se a gente não
101 tem autoridade para mandar um bilhete para casa e a mãe acolher... ela passa a mão na
102 cabeça do filho e manda rasgar... o bilhete. Então, qual é minha autoridade, não é, o que ela

103 fez, ela jogou no lixo, entendeu?

104 D: E a escola diante disso?

105 A: A escola não se manifestou, porque eu não mandei o problema, deixei, deixei comigo e
106 anotei no caderno: “a mãe mandou rasgar o bilhete!” Acabou. Eu falei: “está comigo
107 agora”, mais nada. Peguei do lixo, ele arrancou do caderno, e guardei.

108 A: E outra coisa, eu mandei fazer também de contos infantis... aí eu montei um livrinho... para
109 ilustrar, para escrever, entreguei para todo mundo. Bom, é trabalhoso, você gasta, é
110 dinheiro do seu bolso, não é? Aí você manda para casa, falei em reunião com os pais:
111 “estou mandando, são dois livrinhos de contos infantis, você vão sentar e vão ajudar em
112 casa, não é?” Um dos alunos chegou e falou: meu pai falou que não vai me ajudar, e minha
113 mãe também falou que não vai me ajudar. Então, mesmo que a criança queira, não tem
114 ajuda em casa, entendeu? Ela chega e pede, e não tem ninguém para ajudar.

115 D: A senhora acha que junto com a mudança do aluno tem a mudança da família também?

116 A: Da família também, que não está muito interessada em sentar e ajudar, em ler uma história,
117 porque nós temos uma biblioteca muito boa aqui, os alunos usam de verdade, então dos
118 seis anos de idade, aí eu cobro deles! Eles têm um caderno que eu preparei, onde eles
119 fazem, eles devem... ler o livrinho, vão pedir, quando não sabem, ou para a mãe ou o pai
120 dele, aí vão ilustrar o livrinho, então tem de colocar quem é o autor, quem está ilustrando a
121 história, tudo ele tem que pesquisar no livro e tem uns que fazem o resumo do livro. No
122 primeiro ano eles fazem, a maioria faz. Agora tem aluno que chega lá, não tem ajuda da
123 família, então eu acho que mudou muito nesse sentido, não tem ninguém para ajudar em
124 casa. Outra coisa que acho que mudou muito foi o respeito, não é. A falta de limite
125 também. Então a gente vê a violência na escola...

126 D: A senhora acha que o professor mudou?

127 A: O professor mudou muito, porque ele está muito desestimulado. Ele é desrespeitado, ele é
128 violentado, não é? Em todos os sentidos. Então ele muda porque ele tem que sobreviver.
129 Então, eu falo para as minhas amigas: “gente, aqui é um meio de vida e não um meio de
130 morte”. Porque nós temos que sobreviver, em toda essa selva de pedra, nós temos que
131 sobreviver, porque senão... vai ser o caos... não adianta descabelar, ficar estressada, gritar e
132 xingar... não, não adianta, não é?

133 D: E o sistema, Dona Antonia, a senhora acha que o sistema mudou? Durante todo esse
134 período que a senhora está no magistério, a senhora deve ter passado por muitos processos
135 de mudança...?

136 A: Muitas mudanças...

137 D: Conta pra mim...

138 A: Na rede municipal, eu acho o seguinte, a gente está mais próximo do patrão, que é o
139 prefeito, não é? É mais fácil da gente conseguir as coisas aqui, entendeu, é mais fácil do
140 que no estado, não é.

141 D: A senhora tem essas duas experiências?

142 A: Eu acho que é bem mais fácil, ele está perto, qualquer coisa ele está aqui, a gente tem,
143 vamos supor, a capacitação, o primeiro ano, a gente tem reunião, agora passou a ser
144 mensal, qualquer dúvida a gente pode procurar a oficina da rede, que você encontra
145 material, um pessoal de apoio muito bom, entendeu. Então, isso ajudou muito, apesar que
146 na minha época de supervisora, a gente tinha uma oficina muito boa, a gente fazia muitas
147 reuniões com professores, a gente dava curso para eles, você entendeu? Mas também
148 existia. Mas eu acho que está muito mais próximo da gente o municipal do que o estadual,
149 mudou nesse sentido também. Certo. Também, porque se ouve falar, até muita coisa que
150 eles estão impondo! Eles jogam para rede e a rede tem que aplicar aquilo que vem de cima.

151 D: E aqui não acontece.

152 A: Aqui nós temos um parâmetro que são os referenciais e a gente vai trabalhar em cima
153 daquilo lá. E tem orientação, aí cada professor vai adaptar o referencial de acordo e tal... é
154 difícil.

155 D: A senhora falou que foi no ano passado que começou a implementação do ensino de nove
156 anos?

157 A: Foi.

158 D: Como é que começou a história, como é que falaram para os professores, como é que
159 vocês ficaram sabendo?

160 A: Bom, olha, eu, por exemplo, eu faço parte do conselho municipal de educação, então eu
161 sabia porque é um processo que a gente vinha discutindo há muito tempo. A gente discutia,
162 a gente pedia pela ... vamos supor..., para estar colocando professor assistente na sala de
163 aula, a gente pedia pela redução do número de alunos na sala de aula, então tudo isso foi
164 conquistado, porque isso foi uma luta do conselho municipal de educação, entendeu. Então
165 quando passou pelo conselho primeiro, nós discutimos, sabe... até a implantação, então foi
166 aprovado e foi implantado. Então, eu já sabia como seria...

167 D: Mas a senhora lembra como que foi trazido isso para a escola?

168 A: Aí já veio o documento para você estar lendo e estar discutindo...

169 D: E teve um espaço de discussão?

170 A: Para ler os documentos, entendeu? Aí foi passado para nós, a coordenadora passou o

171 documento, O ensino de nove anos, para lermos, a fundamentação teórica, algumas
172 experiências, que tem lá naquele livro também. Aí ela passou para nós. Aí, que aconteceu?
173 Aí nós tínhamos reuniões lá.

174 D: De quanto em quanto tempo? Lá que a senhora fala é a Secretaria?

175 A: Lá na secretaria de educação, lá na casa do professor ou em outra sede... então, nós íamos
176 discutir o referencial que foi montado com a gente.

177 D: Então, só para entender. A rede tem um referencial próprio da rede, fora os documentos
178 que foram apresentados, a rede se organizou e construiu um documento próprio?

179 A: Construiu o nosso documento.

180 D: Vocês tiveram participação nessa construção?

181 A: Então, tivemos no sentido do que está adequado, o que não está, o que tem que tirar, o que
182 tem que modificar, então tudo foi discutido lá, nas nossas reuniões que eram quinzenais, no
183 ano passado.

184 D: Então, o ano passado inteiro teve essas discussões?

185 A: Fizemos um ano inteirinho. Além disso, a gente também tinha as oficinas.

186 D: E quando vocês apontavam alguma coisa que vocês não estavam de acordo, era mudado?

187 A: Mudava! Mudava! Alguma coisa mudava! Porque nós gritamos muito também a questão
188 da ficha avaliativa, porque são vários itens de acordo com o referencial, entendeu? Então,
189 são vários itens que a gente, aluno por aluno, tem mais de noventa e nove itens para você
190 colocar. É uma análise profunda que você tem que fazer com o aluno.

191 D: Isso é feito de quanto em quanto tempo com o aluno?

192 A: Sempre trimestral, a cada três meses a gente faz a ficha. Então, além disso... dá... tudo
193 tinha que mudar... aí passou essa fase. Então nós tínhamos as oficinas, porque cada
194 professor pensa, o professor que estava responsável por língua e linguagem, ele ia,
195 explicava a parte teórica, você tinha a oficina também. Aí tinha o raciocínio lógico-
196 matemático, que... aí da minha área de conhecimento, aí o professor também trabalhava,
197 artes visuais, o corpo humano, a parte de ciências também, o sócio-histórico-cultural
198 também... então dependendo de cada área do conhecimento...

199 D: Tinha uns módulos?

200 A: Tinha...

201 D: Quanto tempo durava, dona Antonia?

202 A: Ai..., olha, essa pessoa ia lá, fazia a oficina, falava, até o final do ano... esse ano nós
203 começamos também, já houve várias oficinas também. E sempre quando a gente tem
204 dúvida, nós queremos que seja apresentado isso, porque vamos supor... artes, o professor

- 205 um não tem habilidades, ele é incompetente...
- 206 D: Vocês, aqui, aqui, não têm especialista na sala?
- 207 A: Não temos. Educação física sim. Mas o especialista em arte não tem. Então, tem que
208 pesquisar muito, não é, eu vou pesquisando, vou trazendo para a sala de aula, vou fazendo
209 com eles o trabalhinho, mas não aquele professor especialista na área. Vamos supor, nós
210 colocamos que queríamos que tivesse o professor de arte para trabalhar música, não é, a
211 parte do teatro, nós colocamos como sugestão...
- 212 D: E até agora...
- 213 A: ... acho que talvez para este próximo ano dá, não é? Porque já teve educação física...
- 214 D: E não tinha de educação física, foi uma exigência de vocês? Ou já tinha?
- 215 A: Não. Na rede já tinha...
- 216 D: Já...
- 217 A: Educação física sempre houve. E uma reivindicação do professor de educação artística
218 para poder estar trabalhando com a criança de primeiro ano, segundo, terceiro e quarto
219 ano...
- 220 D: A senhora acha que, observando o comportamento da senhora e de outros professores,
221 acha que existe alguma resistência a mudança dentro da escola ou no sistema?
- 222 A: Ah! Acho que aqui não, não.
- 223 D: E a senhora acha que tem alguma coisa que não mudou, com essas mudanças todas
224 durante... porque a senhora está há tanto tempo, não é, na educação, tem várias mudanças
225 em nível de lei, em nível mesmo de política educacional...?
- 226 A: Mesmo que a gente não queira mudar, você tem que mudar. Você tem que fazer alguma
227 coisa. Porque a pressão é muito grande! Porque não adianta você querer ir contra uma
228 maré. Não tem como. Porque o aluno chega para a gente, é diferente do aluno que chegava
229 com sete anos, não é. Então ele vinha preparado, ele fazia pré I, pré II e pré III. Não é? Às
230 vezes, tinha aluno que vinha lendo, escrevendo. Agora! O aluno vem para nós, às vezes
231 com cinco anos e vai completar seis anos. Então, ele quer brincar, correr, então você tem
232 que mudar a metodologia, não tem como.
- 233 D: E mudaram as práticas pedagógicas?
- 234 A: Ah! Tivemos que mudar!
- 235 D: O que mudou, por exemplo?
- 236 A: Tem que trabalhar muito com jogos, com a questão do concreto, entendeu. Apesar da
237 escola ter uma deficiência grande de espaço físico! O ideal seria que a gente tivesse um
238 espaço, levar lá fora, as crianças... ler uma historinha, passeando lá fora...

- 239 D: O espaço físico, a senhora avalia que não mudou?
- 240 A: Não mudou!
- 241 D: E a sala de aula?
- 242 A: Também não. A única coisa que mudou foram os móveis, que colocaram menorzinhos
- 243 também. Agora veio muito material, jogos, isso veio. Veio bastante material. Só que a sala
- 244 é tão apertadinha que dificulta o trabalho.
- 245 D: Quantos alunos a senhora tem?
- 246 A: Eu estou com vinte e três, agora. Vinte e três alunos, porque saíram dois. Então, o espaço
- 247 físico que não mudou.
- 248 D: E o tempo, a senhora acha que mudou?
- 249 A: A hora-aula continua a mesma, o tempo não mudou.
- 250 D: E as disciplinas que são ministradas a eles, existiu alguma alteração, ou era...?
- 251 A: Eu acho que mudou o nome e o tratamento... matemática, agora, é raciocínio lógico-
- 252 matemático, aí entram as áreas: espaço e forma. Aí tem a parte de aritmética, tem a parte
- 253 de informática, tratamento e informação, você trabalha com gráfico, então isso aí, a parte
- 254 de geometria, que é espaço e forma. Depois geografia e história, agora, é sócio-histórico-
- 255 cultural, entendeu? Ao invés de ser língua portuguesa é língua e linguagem.
- 256 D: Mas é... existe ainda a exigência de se alfabetizar no primeiro ano?
- 257 A: Olha, não que eles falem que tem de alfabetizar... então, nos parâmetros lá, no nosso... no
- 258 final do ciclo, o aluno tem que estar no nível alfabético.
- 259 D: Mas aí o ciclo seria os três primeiros anos?
- 260 A: Os três anos. Então, ele tem que estar... de acordo com o nosso primeiro... no final do
- 261 primeiro ano ele tem que estar alfabético, no final do primeiro ano! Entendeu? Porque aí
- 262 tem o primeiro ano, o segundo e o terceiro ano. O final do terceiro ano, que seria o final do
- 263 ciclo ainda não tem os parâmetros, ainda estamos fazendo ainda.
- 264 D: Então tem parâmetro do primeiro ano e do segundo ano?
- 265 A: Primeiro ano e segundo ano.
- 266 D: E vocês têm esse material com vocês?
- 267 A: Nós temos com a gente. Eu tenho do primeiro ano, porque o ano passado, eu tinha segundo
- 268 ano, aqui na escola tem dois sistemas. Tem o sistema de nove anos e ainda tem o de oito
- 269 anos, ele funciona concomitantemente. Então tem os dois.
- 270 D: E as rotinas mudaram?
- 271 A: É...
- 272 D: Eles entram na mesma hora, saem na mesma hora, tem o mesmo tanto de recreio?

- 273 A: É, não mudou nada. Entra no mesmo horário, sai. O recreio é o mesmo.
- 274 D: Em relação à formação do professor, a senhora já me falou um pouco... em relação à
275 formação do professor, a senhora acha que mudou alguma coisa?
- 276 A: Apesar que nós já tínhamos, não é, a formação.
- 277 D: Como era a formação, na escola ou fora da escola?
- 278 A: Porque já tinha oficina, que a casa do professor que oferecia curso, só que era diferente! O
279 professor ia se quisesse...
- 280 D: Ah, não era obrigatório!
- 281 A: Não era. Agora não, quem pega o primeiro ou segundo ano tem compromisso de estar indo
282 na capacitação.
- 283 D: Aí quinzenalmente, como a senhora falou?
- 284 A: Agora, esse ano, é mensalmente.
- 285 D: E na escola tem alguma formação?
- 286 A: Ah, na escola não.
- 287 A: Aí, quando tem TR (Trabalho Remunerado), a nossa coordenadora passa alguma coisa
288 para nós, entendeu, mas não é no sentido de formação.
- 289 D: Em relação à gestão, à direção e à coordenação, a senhora acha que mudou?
- 290 A: (Silêncio).
- 291 D: Durante o processo de mudança do ensino fundamental de nove anos e durante toda a
292 trajetória da senhora?
- 293 A: Ah, eu acho que não.
- 294 D: O que a senhora acha que não mudou?
- 295 A: Não porque... a escola está muito absorvida com problema de disciplina...
- 296 D: Esse problema de disciplina, a senhora acha que é de agora ou sempre foi?
- 297 A: Sempre aconteceu e agora está pior. Então, mal dá tempo do coordenador ficar... por
298 exemplo, este ano, foi lançado, eu vou chamar vocês uma vez por mês ou a cada quinze
299 dias para estar verificando caderno, para acompanhar. Aí nós ficamos super felizes. Aí
300 houve a primeira vez e aí viemos, trouxemos os cadernos... porque é bom que tenha
301 alguém que avalie o trabalho da gente. Isso é muito bom. Porque onde você estiver
302 falhando, você vai tentar corrigir, não é? Mas gente, aca.... mas gente acabou, não tem este
303 espaço mais, acabou, as próprias coordenadoras falaram: “estou devendo para vocês, mas
304 não”... entendeu?
- 305 D: Aquele plano pedagógico de vocês, lá prevê quarenta minutos semanais com... encontro
306 com a coordenadora. Então, não existe este encontro?

- 307 A: Acabou.
- 308 D: Acabou... faz quanto tempo que acabou?
- 309 A: Nós tivemos... quer ver... uma só... acabou porque fica absorvida na questão da disciplina
310 de quinta a oitava série, nós estamos perdendo isso.
- 311 Silêncio.
- 312 D: A senhora foi falando, a senhora é tão espontânea, foi falando, foi contemplando questões.
313 Deixe-me dar uma olhada para ver se tem alguma coisa que não foi contemplada.
- 314 D: Sobre as experiências de mudança, a senhora está vivendo essa de ensino fundamental, e a
315 senhora viveu mais alguma?
- 316 A: Acho que a radical mesmo foi essa não é. O ensino de nove anos e como essas crianças
317 estão chegando aqui na escola também. Que eu acho... que tem de haver também uma
318 mudança lá na educação infantil...
- 319 D: A senhora acha que a educação infantil não mudou para...?
- 320 A: Não mudou tanto, porque as crianças estão chegando muito...
- 321 D: Como a senhora acha que poderia ser?
- 322 A: As crianças não têm... sei lá... desde a creche, creche não é um amontoado de criança, não
323 é um depósito de criança, tem que desenvolver um trabalho pedagógico lá, não tem? Não é
324 só tratar, tem que dar educação também, não é? Aí vem, vão para a educação infantil, antes
325 eles tinham o pré I, II e III, tem criança que só faz o pré I e já vem para cá, com seis anos,
326 tem criança que não chega nem a fazer a pré-escola. Então, os alunos da pré-escola foram
327 absorvidos pelo ensino de nove anos, foi isso. Então, eles vêm completamente crus,
328 entendeu? Aquilo que eu falei, eles não tem ordem, não tem disciplina, eles querem... está
329 certo que a gente não vai deixar sentado o tempo todo, vai deixar levantar, entendeu? Eles
330 não têm isso. Acho que tem que mudar lá na educação infantil, começar a ensinar um
331 pouco ordem, de organização, a questão da disciplina também, sei lá... eles não têm, eles
332 estão vindo cada vez pior. Uma vez... no ano passado, eu tinha uma turminha que era
333 completamente diferente da turminha deste ano... em termos de comportamento, este ano,
334 que isso, gente... apesar que, quando eu falo agora eu quero explicar, eu não quero que
335 ninguém fale, eles obedecem, mas se deixar, eles falam o tempo todo, todo.
- 336 D: Então, em relação, assim, como a senhora vê a mudança, é positivo para o professor, não é,
337 para o aluno, como que é?
- 338 A: É positiva, porque o aluno vai ganhar um ano, tem um ano a mais para poder estar se
339 preparando para alfabetizar. Aquele que não conseguiu no primeiro ano, ele vai conseguir,
340 você entendeu, ele tem um ano a mais para alfabetizar. Então, eu pergunto para os meus

341 alunos, aqueles do ano passado, que não conseguiram chegar na fase alfabética, “e daí,
342 como que está?” “Vocês aprenderam a ler?” “Ah, tia, eu estou aprendendo a ler”. Então,
343 chega no segundo ano, eles parecem que vão desabrochar. Então, ter um pouco mais de
344 tempo para poder desenvolver as habilidades. Eu acho que houve um ganho, porque tem
345 criança que vem completamente crua para a escola.

346 (Virada da fita)

347 A: ... entendeu? Ah, tinha, não tem uma revista, um jornal em casa, não tem nada. Entendeu?

348 D: A senhora acha que eles tinham?

349 A: Não têm. O meio não favorece. Não tem. Muitos não têm.

350 D: Eu falo assim, quando a senhora começou a dar aula, dessas mudanças, a senhora acha...?

351 A: Muitos também...

352 D: Porque eu pergunto se o aluno mudou, a senhora falou que mudou por conta da família,
353 que hoje em dia não tem mais tempo para dar o respaldo, antes a senhora acha que eles
354 traziam as tarefas?

355 A: A maioria trazia, porque existia um compromisso.

356 D: Então, para irmos finalizando, Dona Antônia, a senhora acha que a escola é um espaço de
357 mudança ou de conservação?

358 A: Não, eu acho que é de mudança. Sabe por quê? Porque eu trabalho muito assim, cada
359 reunião pedagógica que eu faço com os pais, eu não procuro só falar do aluno para ele não,
360 se está bem, se está mal, eu sempre trago sempre uma coisa a mais para trabalhar com eles,
361 entendeu? Eu trabalho a parte teórica, explico para eles como é nossa proposta pedagógica.
362 Eu trabalho problemas, textos das disciplinas para trabalhar com eles, como tratar o filho, a
363 questão da afetividade, como desenvolver atividade com o filho. Então, cada reunião eu
364 desenvolvo um tema com eles. Entendeu? No sentido de estar mudando mesmo...

365 D: Mas essa é uma iniciativa da senhora ou é uma coisa orientada pela coordenação?

366 A: Não, eu que faço. Eu faço. Então, eu acho o seguinte, oh, eu tento fazer, eu tento mudar,
367 como que esse pai vai tratar seu filho em casa, qual que é o papel dele, não é? De estar
368 ajudando nas tarefas, no desenvolvimento também do filho. Então, eu converso no sentido
369 de estar mudando também. Então, não é só o aluno, mas também a família. Então aquele
370 que vem à reunião, ele tem sempre uma palavra para casa, entendeu? Um texto para ler,
371 tem, eu mando ler... “nós temos que exercitar a leitura gente!”. “Ah, eu tenho vergonha de
372 ler”. Eu falei: “não, vocês vão ler aqui pra mim”. Eu falo para eles: “vocês não lêem, como
373 vocês vão querer que seus filhos leiam?”. O pai é modelo, a mãe é modelo, não é? Eles têm
374 vergonha, mas você tem de ler para os filhos. Sempre é um recurso de leitura na reunião e

375 sempre algo para ajudar a mudar mesmo. Então, não é pura reunião para tratar de nota ou
376 de falta, sempre tem um tema a ser tratado com eles. Então, eu acho até interessante, outro
377 dia um pai apressadinho, aí ele falou para mim: “professora, eu tenho de ir para outra
378 reunião”. Tudo bem, foi assim, foi a melhor reunião que eu fiz hoje por causa do texto, eu
379 trabalhei aquele “Carinho essencial” que fala ser *versus* fazer, trabalhei aquele texto com
380 eles, eles foram lendo, discutindo com eles, e estava perto do dia da criança, a questão do
381 consumismo, não é. Então, eu trabalhei com eles... aí ele falou “professora, foi a melhor
382 reunião que eu tive hoje”. Então, eles querem isso, só que às vezes, a gente... muitos
383 preferem na nossa, fala que é...

384 D: A senhora acha que tem muito isso aqui na escola?

385 A: Tem em todo lugar, porque só vê isso também... fala que o aluno é malcriado, que ele vai
386 mal na prova, que ele não estuda, infelizmente tem.

387 D: Qual o papel do professor nesse processo de mudança?

388 A: Oh, nesse processo de mudança? Primeira coisa, ele tem que estar aberto à mudança. Se
389 não estiver aberto a mudança, ele também não faz nada, não é? Em segundo lugar, acatar
390 tudo o que vem! Escolher o que for melhor e aplicar. É isso que eu faço. E pesquisar
391 muito, porque eu vivo pesquisando, procurando o que eu posso ajudar meu aluno a
392 melhorar, a vencer todas as barreiras, todas as dificuldades.

393 D: Em relação às mudanças do sistema, a senhora acha que também o professor tem que
394 acatar?

395 A: Tem coisas que temos que acatar, não tem por onde. Porque em tudo a gente tem que ver o
396 lado positivo, não é? Porque também na hora de discutir e fazer as críticas... negativas, a
397 gente tem que criticar também o que não serve, o que é bom, a gente vai acolher e aquilo
398 que não presta a gente vai criticar para que possa mudar também... eu acho que tem que ver
399 a escolha, pode estar escolhendo. É isso que eu faço. O que é favorável, eu uso, não é? Eu
400 acho assim, existe coisa muito mais favorável do que desfavorável.

401 D: A senhora quer falar alguma coisa sobre esse processo de mudança que eu não perguntei,
402 que a senhora vivenciou, que a senhora gostaria de compartilhar comigo?

403 A: Eu acho que eu já falei um monte de coisas (risos).

404 D: Eu agradeço.