

Os professores e a implementação do ensino fundamental de nove anos

The teachers and the implementation of nine-years elementary school

Rosana Mara Koerner¹

Resumo

Ao longo de 2010 foi desenvolvida uma pesquisa intitulada "Os professores e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos". Uma das intenções da pesquisa era perceber qual o espaço que foi/é dado ao professor nas discussões que envolveram/ envolvem a implementação do novo modelo de Educação Básica. Para tal, foram aplicados questionários a professores das redes pública e privada de uma cidade do norte de Santa Catarina. Para este trabalho, foram selecionadas duas questões, nas quais era solicitado que o professor manifestasse se havia recebido alguma orientação e se havia alguma dúvida. Os resultados indicam que a maioria dos professores recebeu algum tipo de orientação, principalmente em seu próprio espaço escolar, a partir da ação dos gestores, nas reuniões pedagógicas ou em conversas esparsas nos corredores, entre parceiros, contudo, permanecem muitas dúvidas, especialmente sobre conteúdos e metodologias.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Implementação. Professores.

Abstract

During 2010 research entitled "The teachers and the implementation of nine-years Elementary School" was developed. One of the intentions

¹ Professora Doutora, Universidade da Região de Joinville, Departamento de Letras. Campus Universitário, s/n., Bom Retiro, 89219-905, Joinville, SC, Brasil. E-mail: <rosanamk@terra.com.br>.



of the research was to perceive how much space was/is given to the teacher in discussions that involved/involve the implementation of the new Basic Education pattern. For this purpose, questionnaires were given to teachers from public and private schools in a town in the north of Santa Catarina, and two issues were selected, about which teachers were asked to answer whether they had received any guidance and whether they had any doubts. The results indicate that most of the teachers received some type of guidance, especially in their own school environment from the actions of managers, educational meetings or sparse/brief conversations in the hallways, between partners. However, many questions remain, especially on content and methodologies.

Keywords: *Nine-years elementary school. Implementation. Teachers.*

Introdução

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos trouxe consigo uma série de lacunas, a grande maioria ainda em aberto. Questões voltadas para o conteúdo a ser trabalhado na chamada turma de seis anos estão entre as mais frequentes. Afinal, não se trata de uma simples mudança no modo de enquadrar as crianças de seis anos em algum nível de ensino, mas de uma mudança de perspectiva acerca do que farão essas crianças no espaço escolar, não mais da Educação Infantil. Na esteira desses questionamentos todos está o professor, proveniente não se sabe bem ao certo de qual nível de ensino, se da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não há, ainda, uma formação específica para atender os profissionais encarregados dessa turma.

Não é difícil imaginar o quanto todos os questionamentos e dúvidas a respeito da inauguração dessa turma de seis anos estão afetando esse professor, que se viu, quase de uma hora para outra, diante de uma tarefa para a qual não estava devidamente preparado. São dúvidas que passam, necessariamente, pelas concepções de ensino-aprendizagem, de criança e do papel a ser exercido pela escola em sua formação, mais especificamente pelo professor que com ela permanecerá na maior parte do tempo. Exemplos de tais dúvidas são os questionamentos sobre a habilitação do professor ou sobre quais os conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, ou, ainda, se há dúvidas por parte do professor e se este recebeu ou recebe orientações acerca das mudanças propostas.

Com vistas a responder a algumas destas indagações (sobre as orientações recebidas pelos professores e suas dúvidas sobre a implementação) e a compreender como se deu a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, foi proposta a pesquisa intitulada "Os professores e o Ensino Fundamental de 9 anos", realizada ao longo de 2010, na maior cidade do Estado de Santa Catarina, com cerca de 500 mil habitantes. A cidade caracteriza-se como um dos maiores polos industriais da Região Sul do Brasil. A justificativa para a realização de uma pesquisa que desse voz aos professores das séries iniciais sobre a implementação do Ensino Fundamental se deu a partir de uma formação continuada oferecida a alguns deles desde 2007, na qual era comum a manifestação de suas angústias relativas aos mais variados aspectos ligados ao seu fazer pedagógico. Entre elas, depoimentos até dramáticos ligados à implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Os resultados que aqui serão apresentados referem-se a alguns dos dados obtidos durante a realização da referida pesquisa.

Reflexões iniciais

A antecipação do ingresso do aluno no Ensino Fundamental, com a implementação da Lei nº11.274/2006, intensificou os debates em torno da questão da alfabetização, que exige uma compreensão mais ampla do que aquela limitada ao processo em si (Brasil, 2006). A definição de alfabetização parece estar condicionada à compreensão do que cada sociedade julga como sendo o padrão mínimo necessário para a inserção do sujeito em suas atividades letradas. Como

cada sociedade apresenta níveis diferenciados de desenvolvimento socioeconômico e culturas distintas, a definição de alfabetização seguiria essas distinções, fazendo voltar à problemática de uma definição de cunho mais universal. Outro aspecto refere-se ao acesso fortemente institucionalizado à modalidade escrita: há um local específico, um mediador específico, materiais específicos, uma idade específica. Em qualquer instituição (incluindo-se nelas a família) circulam (há travessias) ideologias que trazem as marcas sócio-históricas que foram impressas ao longo da sua formação e existência. São essas marcas que individualizam e caracterizam as diferentes instituições.

Assim, associar o acesso à modalidade escrita de uma língua a qualquer uma das diferentes instituições que compõem a sociedade é reconhecer que os modos como se dará esse acesso refletirão a ideologia que predomina naquela dada instituição, em um dado momento histórico de uma determinada sociedade. À medida que a sociedade muda, adaptando-se a novos contextos e a novas realidades político-econômicas, também as ideologias nela presentes mudam, não necessariamente de forma brusca, mas buscando a conformidade com a nova situação.

Nesse processo de adequação das instituições às novas ordens sociais, incluem-se os modos como certos aspectos inseridos no dia a dia da vida em sociedade assumem novas configurações. Entre eles, a alfabetização, cuja definição deve sempre ser encarada sob a ótica das condições sócio-históricas de sua elaboração (Cook-Gumperz, 1991). Ao longo da história, são vários os exemplos de como tais condições determinaram a compreensão do papel a ser exercido pela alfabetização.

Na Grécia Antiga, a difusão dos materiais de escrita conferiu às habilidades de ler e escrever a função de fixar os resultados da fala. Já no século XII, a alfabetização ganhou espaço na vida comercial da população. No século XVI, com o movimento da Reforma Protestante, passou a servir como forma de registro da Palavra de Deus (Graff, 1994), o que desencadeou campanhas de alfabetização em massa.

O conceito de alfabetização passa a caminhar em paralelo com os conceitos de *treinamento* e *escolarização*, e neles passou a estar implicada a ideia de massas populares.

A presença do Estado no processo de alfabetização da população torna-se cada vez mais acentuada. No século XVIII, no período que antecede a Revolução Francesa, tem-se uma educação chamada *estatal* (Ribeiro, 1987). Ao povo eram dadas noções rudimentares de leitura e escrita, permanecendo no limite do que lhe era permitido por meio da escolarização institucionalmente implantada.

No século XIX, dado o intenso desenvolvimento industrial, a alfabetização assume mais fortemente o caráter de treinamento para um determinado fim, no caso, o trabalho na fábrica, impregnando-se por uma ideologia que tinha como base o crescimento econômico das nações. A escolarização representaria um fator de estabilidade social e as habilidades por meio dela adquiridas poderiam levar a uma progressão tanto individual quanto social (Cook-Gumperz, 1991).

O conhecimento estratifica-se em sua transmissão, feita essencialmente pela escola. De possibilidade para o desenvolvimento de uma multiplicidade de habilidades, passa-se à ideia de padronização da alfabetização, por meio da sistematização do trabalho escolar. Alfabetização escolarizada diferencia-se, assim, dos usos, até então, rotineiros da leitura e da escrita.

O século XX traz consigo a intensificação dos movimentos de alfabetização em massa e a tentativa de sua universalização, principalmente nas sociedades industriais avançadas, dando origem a uma nova ordem social (ou tornando-a mais explícita) e a um novo mecanismo de controle dessa ordem. A universalização do acesso à escrita criou a necessidade de um conjunto de conteúdos e técnicas comuns, aplicáveis a todas as escolas públicas. As sociedades se voltaram para a criação de currículos e, nesse processo, passaram a determinar qual conhecimento seria tornado público e qual não. Implicadas nas discussões sobre a elaboração de currículos e de planos de instrução para professores e

alunos estão as concepções de escolarização, de utilização da alfabetização, de currículo e do próprio termo *alfabetização*.

O desenvolvimento tecnológico acelerado dos países criou uma nova ordem econômica internacional. No Brasil, passava-se de uma economia basicamente centrada na produção agrícola para um modelo econômico industrial e urbano. A intensa demanda pela Educação Básica, gerada pelo novo quadro econômico, intensifica a ação do Estado no âmbito educacional, especialmente a partir da década de 1930 do século XX. Embora os primeiros planos nacionais para a educação tenham surgido apenas na década de 1960, a ideia sobre a sua implantação já vinha sendo alimentada em anos anteriores (Kuenzer *et al.*, 1990).

Com a abertura dos portões da escola a todas as classes sociais, sem que, contudo, essa escola estivesse preparada, a hierarquização nos padrões de escolarização/alfabetização instaurou-se de forma clara:

[...] a política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética (Barbosa, 1992, p.26).

A preocupação para com a alfabetização da população como um todo, apesar de tudo, tornava-se perceptível nas diferentes ações exercidas pelo governo nessa direção. Entre 1962 e 1965 surge o primeiro Plano Nacional de Educação, revogado pelo regime militar em 1967. Constituiu-se num mecanismo legal de intervenção nas atividades educacionais desenvolvidas no País. Com a ditadura, o planejamento educacional funcionou como uma forma de controle e ordenamento de toda a estrutura educativa. Várias reformulações no ensino ocorreram no período da ditadura militar - entre 1964 e 1985.

Com a democratização que atinge diversos países, especialmente a América Latina, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, o

discurso que passa a predominar é o do desenvolvimento sustentável. Maués (2003), em um texto no qual aborda a relação entre formação de professores e as reformas internacionais da educação, informa que conferências mundiais de educação, como as de Somtien em 1990 e de Dacar em 2000 e documentos expedidos por organismos internacionais - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Desenvolvimento Econômico (OCDE) colocam a Educação Básica como aspecto a ser priorizado pelos governos. Objetivos e metas são estabelecidos; mecanismos de avaliação e controle são criados com vistas a promover o cumprimento de tais metas. Reformas são meras consequências de tal contexto, uma vez que sempre são necessários ajustes em um cenário que não atende às exigências. Conforme Perrenoud (2003, p.26): "Cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização aviva os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar".

No bojo das várias reformas educacionais pode-se destacar a responsabilidade pela elaboração dos programas de educação e a definição de um currículo mínimo, a partir do qual se delineiam os conteúdos a serem contemplados em diferentes etapas da escolarização. Esses são aspectos centrais para o trabalho do professor. De acordo com Perrenoud (2003, p.12): "É o programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso". Ao longo de muitos anos, a responsabilidade pela produção dos currículos foi se alterando entre um grupo fechado, geralmente indicado pelo órgão competente, e o conjunto de profissionais da educação, a partir de amplas discussões. Abriu-se espaço para que diferentes vozes se manifestassem, entre elas a voz da academia. É nesse contexto que os programas de ensino dos estados, das duas últimas décadas, foram elaborados, meio que como fruto dos debates que tomaram lugar nesse período de tempo.

Em 1998 ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento apresenta-

-se como um conjunto de “[...] diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (Brasil, 1998, p.49).

É no âmbito deste cenário que ocorre a implementação da Lei nº 11.214/2006, contudo, o modo como se deu a sua aprovação tem sido alvo de significativos questionamentos, especialmente quanto à ausência de um amplo debate nacional, envolvendo especialistas e, principalmente, professores e comunidade escolar (Zan, 2005). A falta de um amplo debate se reflete na multiplicidade de dúvidas que sua implementação instaura.

Tem-se um conjunto de novos aspectos a serem considerados: quem é esta criança de seis anos? Quais são os aspectos que a diferenciam da criança de sete anos? Quem será o professor desta nova turma? Como se organizará o currículo desta turma e das demais que se seguirão?

Com base no documento *“Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”*, da Secretaria de Educação Básica, Zan (2005, *online*) comenta sobre “[...] a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental, agora de nove anos”.

A tarefa mostra-se mais complexa do que pode, em um primeiro momento, parecer. O processo de ensino-aprendizagem em uma turma de seis anos ganha contornos diferenciados daqueles que caracterizam tanto a Educação Infantil como as séries iniciais do Ensino Fundamental. Talvez possa ser visto mesmo como uma antessala para a posterior consolidação do processo de alfabetização, um lugar de espera, de preparação “descompromissada” para o que virá. Não há o rigor das metodologias com tudo que elas trazem consigo: caderno, tarefas, exercícios, avaliação, reprovação. Mas também não há mais a leveza da brincadeira pelo simples prazer de brincar, o que é tão característico da Educação Infantil. Talvez possa ser definido como um preparar-se brincando, tendo em vista já a eminente alfabetização. Preparação pressupõe organização, sequência, elaboração de procedimentos com vistas a alcançar algum objetivo claramente definido. Qual seria, então, o grande

objetivo a ser alcançado com os alunos na turma de 6 anos? De acordo com o documento *“Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”*, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, fazendo referência ao Plano Nacional de Educação, afirma que “A determinação legal (Lei nº 10.172/2001), de implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos, tem, como uma de suas intenções, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem” (Brasil, 2004, p.17).

Considerando de muito perto esse aspecto da preparação para a posterior alfabetização, a escola poderia voltar-se para a construção de uma concepção de escrita como herança social e instrumento poderoso de interação e dominação. Mais do que ensinar o alfabeto, a escola deveria desvelar para a criança o mundo letrado, no qual ela se encontra inevitavelmente inserida. Fazer a criança de seis anos perceber que a escrita é algo presente em seu dia a dia não confere aos procedimentos didáticos a serem adotados a mesma sisudez que lhe é característica no ensino formal.

E aqui é preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escola em sua vida. O que cabe a esse professor da turma de seis anos? Talvez mais do que em qualquer outra série, o professor como mediador pode ser um conceito inerente ao fazer pedagógico na turma de seis anos. Contudo, para que o professor possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição nesse processo de formação é preciso que tenha clareza das noções que nortearão o seu fazer pedagógico. É preciso lhe dar voz, deixar que explicita suas dúvidas, suas concepções, seus questionamentos. Como afirmado, a nova lei trouxe um conjunto bastante amplo de dúvidas e pouco espaço está sendo dado ao professor, até mesmo para assimilar as mudanças geradas. Como aponta Zan (2005, *online*):

É preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige o compromisso

de professores e das comunidades com a formulação das políticas. Portanto, o prazo de cinco anos estipulado pela Lei 11.114 para que toda a rede pública incorpore a população de crianças de seis anos de idade parece não considerar essas questões.

Para efeitos de compreensão acerca dos modos como se dá a implementação de reformas educacionais no Brasil, vive-se um momento privilegiado. Dar voz ao professor, certamente um dos principais afetados pelas mudanças geradas pela nova lei, poderá contribuir para esta compreensão. Tais manifestações, uma vez retiradas de seu isolamento e de seu individualismo, poderão servir para delinear novos espaços para o professor no cenário das políticas públicas.

Métodos

Levando-se em conta que “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (Triviños, 1987, p.118), tem-se que o estudo apresentou características de um estudo quantitativo porque fez uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados e de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretendeu-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dos professores.

A população foi constituída pelos professores que atuavam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2010. Foram enviados questionários a todos os professores das redes públicas e de três escolas da rede particular, totalizando 549 questionários. Desse total, foram devolvidos 249, sendo 51 em branco. Assim, tem-se um total de 198 questionários válidos, correspondendo a 36% do total enviado, distribuídos entre duas redes públicas, aqui denominadas de R1 (Rede Municipal de Ensino, a maior da cidade e uma das maiores do Sul do País, sendo 154 informantes) e R2 (Rede Estadual de Ensino que gradativamente passará a atender somente ao Ensino Médio, com 32 informantes) e a rede particular (R3, com 12 informantes).

A inclusão dos professores de três escolas da rede privada serviu apenas como um contraponto às formas de implementação nas redes públicas sem, contudo, fazer um estudo comparativo mais completo. Os resultados serão apresentados em sua totalidade. Eventualmente serão feitas referências a algum aspecto relativo a alguma rede em especial, sempre que isto apresentar certa relevância.

Os dados do tipo *primários* foram obtidos por meio de questionário, contendo 10 perguntas abertas, as quais “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Diehl & Tatim, 2004, p.69). São questões que abordaram, essencialmente, a temática da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os conteúdos a serem trabalhados e os modos como se deu a mudança na estrutura do ensino, afetando o fazer pedagógico. Sobre os informantes, foram solicitadas informações relativas à sua formação e tempo de serviço, sem qualquer tipo de identificação. Antecipava as questões um texto explicativo sobre o título da pesquisa, o objetivo geral e as pessoas envolvidas, bem como a informação de que o projeto fora aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Univille, processo nº 010/10.

Resultados e Discussão

A maioria dos professores que participou da pesquisa atua ou no 1º ou no 2º ano, não atendendo, portanto, as duas séries ao mesmo tempo. São, em geral, graduados em Pedagogia (86%) e pós-graduados (76%) em áreas afins. Têm entre 6 a 15 anos de experiência no magistério, estando a maioria em fase de consolidação de sua carreira. Isto indica a preocupação das redes em designar para as turmas de alfabetização professores já com uma significativa experiência na carreira do magistério.

Contudo, quando questionados sobre o tempo em que atuam em uma das séries iniciais, a maioria (40%) declarou estar entre 1 a 5 anos, em fase inicial, portanto. Parece haver a compreensão de que o profissional com mais experiência em educação é o mais indicado para assumir estas turmas, por já dominar uma série de dispositivos pedagógicos e por

isso mesmo ter mais condições de assumir o desafio de se adaptar às novas condições impostas pela mudança da lei.

Uma das questões feita aos professores foi: "Você recebeu algum tipo de orientação (curso, palestra, encontro, documento escrito etc.) sobre as mudanças resultantes da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos? (Em caso afirmativo, especifique o tipo de orientação e por quem foi dada)".

A maioria dos professores afirmou ter recebido algum tipo de orientação, contudo, o total de 28% relativo àqueles que responderam categoricamente um "não" é bastante alto (ressalta-se que não houve nenhum caso entre os professores da rede privada). A maior parte das informações foi obtida por meio da leitura de documentos escritos e/ou do livro do Ministério da Educação (MEC), ou via orientações repassadas no espaço escolar, seja pela supervisora, seja pelo diretor, em reuniões pedagógicas e até mesmo em conversas pelos corredores. Com relação ao livro do MEC "*O Ensino Fundamental de 9 anos [...]*", observou-se que alguns professores afirmaram ter recebido o referido livro sem, contudo, empregar o verbo *ler*. Isto suscita algumas indagações: será que o professor realmente leu o material? Se leu, conseguiu compreendê-lo e pautar sua forma de ensino nas orientações ali contidas?

No caso da R1, a escola mostrou ser a principal referência para a obtenção de informações, com especial destaque para a figura do supervisor. Em muitas respostas de professores desta rede, perceberam-se indícios de que houve pouca oferta de informações, por meio do emprego de palavras como *somente, um pouco, só*. Certamente as dimensões de uma rede pública que tem a tarefa de atender a todos os alunos das séries iniciais da maior cidade do estado são um dos mais significativos fatores que dificultam uma abordagem mais enfática das questões que envolvem o Ensino Fundamental de nove anos.

Foram feitas referências a palestras e cursos, especialmente no caso da R2. Por várias vezes os professores desta rede fizeram menção a uma formação continuada oferecida por uma das

universidades da região. Como aconteceu na R1, houve casos de professores que buscaram algo que pudesse ajudá-los, através especialmente de leituras e da mídia. Os órgãos gestores, no caso das redes públicas, também se fizeram presentes, indicando sua preocupação com a implementação da nova lei.

A questão seguinte foi: "Você tem dúvidas sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos? (Em caso afirmativo, especifique qual(is))". Aqui seria possível efetuar uma contraposição dos dizeres, das afirmações feitas anteriormente com o que seria agora respondido.

Apesar de o número de professores que afirmou não ter dúvidas ser relativamente significativo (62% na R1, 50% na R2 e 100% na R3), também o é o número daqueles que ainda têm questões a serem feitas (especialmente no caso da segunda rede). As dúvidas que foram apontadas são de variados tipos, mas a maioria recai sobre a ação do professor no cotidiano da sala de aula: conteúdos específicos de cada ano (também visto como currículo); metodologias e a questão da aprovação e da retenção dos alunos. Também houve preocupação mais diretamente relacionada com a criança, com a sua infância e as vivências lúdicas, com a sua maturidade, com a consolidação da alfabetização.

Um professor demonstrou preocupação para com os anos seguintes, especialmente para com o professor que dará continuidade ao processo iniciado nos dois primeiros anos. Outro professor manifestou-se com relação à Provinha Brasil, julgando que ela exige certas competências que obrigam o professor a propiciar atividades que antecipem certos conteúdos.

Quase que em decorrência disto, a avaliação (a retenção ou não do aluno) foi uma preocupação bastante citada pelos professores (especialmente por aqueles da R1). Houve referências a divergências de interpretações, a professores não preparados, a pais confusos.

As orientações recebidas pelos professores da rede particular parecem ter sido suficientes, já que todos afirmaram não ter nenhuma dúvida. Em relação às redes públicas, nas quais ainda há significativos

pontos de dúvidas, pode-se dizer que em unidades menores, cuja gestão é local, fica bem mais fácil o repasse de informações e orientações em geral. No caso das redes públicas há a preocupação com um discurso que seja padrão para todas as unidades, mas que para tal depende da compreensão de quem recebe e repassa as orientações.

Considerações Finais

A despeito de qualquer tentativa de simplesmente implementar um novo formato para o Ensino Fundamental, é preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo, tanto os professores, em um primeiro momento, como os alunos que estarão envolvidos na prática desses professores, em um segundo momento. A partir das respostas dadas às questões aqui destacadas, parece possível afirmar que houve pouca informação dada aos professores, de um modo geral, considerando-se o significativo número deles que afirmou não ter recebido nenhum tipo de orientação. O cenário que se desenhou indica que há, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas. O fazer diário é o que parece gerar mais dúvidas.

No caso da R1, percebeu-se uma forte centralização nas figuras do supervisor escolar ou das pessoas do órgão gestor. A impressão que ficou é que para os professores foi exigida mais atividade de leitura dos documentos (incluindo o livro do MEC), caracterizando-se, talvez, como uma tarefa a ser por eles cumprida. Na R2, a tarefa parece que foi assumida pelos dirigentes, preocupados em ofertar cursos que pudessem dar os subsídios necessários ao professor que, para isso, foi retirado de sua sala de aula para a efetiva participação nos eventos. Considerando-se que a leitura é, muitas vezes, um ato mais solitário e que em cursos é dado o direito de o participante manifestar-se, pode-se dizer que no caso da primeira rede houve menos espaço para os professores se manifestarem do que na segunda.

Apesar de ter tido mais orientação sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, os professores da R2 demonstraram ter mais dúvidas.

São dúvidas mais voltadas para o cotidiano da ação pedagógica, envolvendo conteúdos e metodologias. Na R1 também estas dúvidas existiram, mas houve outras mais voltadas para aspectos mais gerais, como a questão da avaliação e da orientação sobre alfabetizar ou não no 1º ano. Tais dúvidas parecem sugerir que há orientações desconhecidas com relação ao objetivo da nova série. O professor parece preocupado em ter clareza do que deve fazer e a simples leitura do documento não lhe foi suficiente. Na rede privada, não houve dificuldades, o que não impediu alguns professores de buscarem ampliar as informações que lhes foram passadas.

Além disso, é preciso considerar a rotatividade dos professores nas várias turmas, o que gera a necessidade quase que permanente de oferta de orientações e/ou cursos que atendam, sempre de novo, professores recém-chegados a estas séries.

Dada a absoluta novidade que marca a ampliação do Ensino Fundamental, há muita coisa ainda para ser compreendida. Certamente a Universidade tem um significativo papel a ser exercido nesse novo contexto, uma vez que se constitui no espaço privilegiado para a reflexão e para o avanço na produção do conhecimento. A turma de 6 anos, por todo o conjunto de lacunas que traz a sua implementação, abre-se como um espaço prenhe de variadas possibilidades de atuação da Universidade, especialmente em atividades de pesquisa, que ganham relevância na tentativa de responder a alguns dos tantos questionamentos que cercam a ampliação do Ensino Fundamental, especialmente aqueles relacionados com a ação do professor.

Referências

- Barbosa, J.J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006. Seção 1, p.1.

Cook-Gumperz, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Diehl, A.A.; Tatim, D.C. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Graff, H. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Kuenzer, A. et al. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

Maués, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-111, 2003.

Perrenoud, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.9-27, 2003.

Ribeiro, M.L.S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Zan, D.D.P. *Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa?* 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2009.

Recebido em 30/6/2011, reapresentado em 11/6/2012 e aceito para publicação em 25/6/2012.

