UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

O TRABALHO DOCENTE FACE AO ATENDIMENTO DA FAIXA ETÁRIA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara

Gisele Camilo Brunetti

Araraquara
2.007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

O TRABALHO DOCENTE FACE AO ATENDIMENTO DA FAIXA ETÁRIA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Gisele Camilo Brunetti
Orientador(a): Profª Drª Maria Regina Guarnieri

Araraquara
2.007

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):

Profª Drª Maria Regina Guarnieri

2º examinador (a):

Profª Drª Cláudia Cristina Fiório Guilherme

3º examinador (a) :

Profª Drª Alda Junqueira Marin

Araraquara, 23 de março de 2.007.

Dedico este trabalho ao meu esposo Daniel, companheiro de todos os momentos da minha vida, por seu amor, alegria, incentivo e compreensão. Aos meus queridos pais, que com muita luta e carinho, prepararam-me para buscar a realização dos meus objetivos com perseverança, vontade e honestidade.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Regina Guarnieri por sua imensa contribuição no processo de construção deste trabalho e pela oportunidade de seu convívio que ajudou a direcionar o meu olhar para os encantamentos e os desafios da pesquisa acadêmica. Por seu exemplo de profissional docente que realiza seu trabalho com tanta dedicação e competência.

À Profª Drª Cláudia Cristina Fiório Guilherme e à Profª Drª Alda Junqueira Marin pelas valiosas sugestões feitas no exame de qualificação visando o aprimoramento desta pesquisa.

Às professoras integrantes do quadro do magistério da rede municipal de ensino de Araraquara que participaram e contribuíram com esta pesquisa. Agradeço imensamente pela disposição, confiança e sinceridade demonstradas nas entrevistas e nos momentos em que acompanhei o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos seus alunos.

Aos meus colegas de trabalho na escola e às colegas da equipe de Assistentes Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação que, de modo compreensivo e encorajador, sempre me apoiaram durante o período em que estive envolvida com a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara - pela oportunidade de ampliação de conhecimentos sobre a Educação através das disciplinas do curso e dos eventos promovidos pela instituição.

Às amigas Luciene, Daiane e Daniela que participaram com muita importância desse período da minha vida. Agradeço pelos conselhos e pelo ombro nas horas de

grande angústia e dúvidas, mas agradeço especialmente pela amizade que construímos com essa convivência.

A todos os funcionários da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara – especialmente, aqueles que atuam na secretaria da pós-graduação e na biblioteca, pela forma atenciosa como sempre me atenderam e orientaram.

A todos aqueles que fazem parte da minha vida acreditando e apoiando-me para o meu crescimento pessoal e profissional.

Muito obrigada a todos que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui…Muito obrigada!

BRUNETTI, GISELE CAMILO. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara.** Araraquara, 2.007, p.160, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho".

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as repercussões da inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental sobre o trabalho docente. Para isso, a pesquisa foi realizada no município de Araraquara, interior do estado de São Paulo, no qual esse atendimento foi previsto desde o ano de 2.002 pela implantação da Escola Interativa. Ao considerar a ausência de investimentos na formação e preparação dos docentes, bem como, da participação dos mesmos na elaboração e na implantação de medidas políticas, esta pesquisa pressupõe que as repercussões dessas medidas sobre o trabalho dos professores os mobilizem na busca de referências para reorganizar suas práticas. Assim, visando identificar e analisar os possíveis desafios e as iniciativas dos professores com essa mudança, tomou-se como referência as manifestações de um grupo constituído por três docentes que, ao estabelecer uma atuação em parceria para organizar o trabalho, vem obtendo bons resultados com os alunos. Tratando-se de uma pesquisa empírica, os procedimentos metodológicos adotados foram: análise documental de referenciais norteadores da proposta, observação semi-estruturada de atividades pedagógicas e entrevistas semi-estruturadas feitas coletivamente com o grupo de professoras.
Subsidiaram esta pesquisa estudos de Sampaio (2.002), Marin e Guarnieri (2.002), Ferreira (2.002) e Guilherme (2.002) para a abordagem dos desafios postos ao professores com a implantação de medidas políticas; Giovanni (2.003) para a abordagem das iniciativas promovidas pelas professoras para saná-los e Sacristán (1.998) no que tange a configuração de um currículo elaborado pelo grupo de docentes para o atendimento das classes de 6 anos no ensino fundamental. Os dados da pesquisa foram organizados em três focos de análise considerando as manifestações dos professores sobre: a proposta da Escola Interativa e o seu processo de implantação; a organização das práticas pedagógicas no interior da escola e as configurações e resultados do trabalho realizado. A partir da análise do trabalho desenvolvido por esse grupo de professoras, esta pesquisa buscou também verificar as contribuições das docentes para o atendimento das crianças de 6 anos, considerando que essa inserção não deva apenas antecipar o ensino fundamental, ao transferir para essas classes os objetivos postos para a 1ª série, mas oferecer oportunidades de aprendizagem pautadas nas características e necessidades dessa faixa etária.

Palavras-chave: trabalho docente, proposta político-pedagógica da Escola Interativa; professoras alfabetizadoras, trabalho em parceria, implantação de medidas políticas, ensino fundamental de nove anos.

ABSTRACT

The goal of this research was to evaluate the effects on the teacher work of the legislation that establishes the insertion of 6 year-old students in the elementary school. The study was carried out in Araraquara, São Paulo State, where this age-group was attended since 2002 at the Interactive School. Taking into account the lack of investment in the formation and preparation of teachers as well as their limited action towards the elaboration and implementation of educational politics, the hypothesis of this research is that the repercussions of this legislation can mobilize them to search for approaches to reorganize their work. Thus, aiming to identify and analyze the challenges brought by this politics to the teacher work, the study was based on a group of three teachers that are working as a team and are obtaining good results with the pupils. Considering the empirical character of the research, the following methodologies were adopted: documental analysis of main references supporting the proposal, half-structured observation of pedagogical activities and half-structured interview collectively applied to a group of teachers. The evaluation of the challenges coming from the new legislation was based on Sampaio (2002), Marin and Guarnieri (2002), Ferreira (2002) and Guilherme (2002). The strategies proposed by the teachers to overcome the difficulties were evaluated according to Giovanni (2002). Finally, Sacristán (2002) was the main reference to subsidize a group of teachers in the elaboration of a curriculum for 6 year-old pupils in elementary school. The research data was organized in three blocks for analysis. The first one was based on the output of teachers about the proposal of the Interactive School and its implementation process; the second one was related to the organization of pedagogical practical in the school; and the third one considered the configurations and the obtained results. Taking into consideration the developed work by this group of teachers, this research also looked for its contributions for attending the 6 year-old children. It should be emphasized that the insertion of this age-group must offer learning opportunities compatible with its characteristics and necessities. On the other hand, it should not to foresee the goals of the 1st grade of elementary school.

Keywords: Pedagogical Teaching Work, Political and Pedagogical Aspects of the Proposal of the Interactive School, Pre-School Teachers, Team Work, Implementation of Politics, Elementary School of nine years.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 – O CENÁRIO DA PESQUISA: O ATENDIMENTO DA FAIXA ETÁRIA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....27

1.1– Aspectos da política educacional para ampliação do ensino fundamental..28

1.2 – O ensino fundamental de 9 anos sob a organização de ciclos e os desafios postos ao trabalho docente 37

1.3 – A configuração de um currículo para o atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental.....50

2 – O TRABALHO DOCENTE FACE À PROPOSTA DA ESCOLA INTERATIVA NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA: PERSPECTIVAS DO ESTUDO.....55

2.1 – A proposta da Escola Interativa no município de Araraquara.....61

2.2 - A escola investigada: o projeto político-pedagógico e a dinâmica cotidiana.....68

2.3 - O perfil do grupo de professoras participantes da pesquisa.....80

2.4 – A organização e o desenvolvimento do trabalho do grupo.....87

3 – O TRABALHO DOCENTE EM CLASSES DE 6 ANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DO GRUPO DE PROFESSORAS.....105

3.1 – Compromisso profissional docente e descompromisso administrativo: manifestações do grupo de professoras sobre a Escola Interativa e o processo de implantação na escola.....109

3.2 – Trabalho pedagógico e proposta curricular: manifestações do grupo de professoras sobre a organização do atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental.....120

3.3 – Avaliação do trabalho realizado: manifestações do grupo de professoras sobre os resultados obtidos e as implicações sobre suas práticas.....133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....141

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....149

ANEXOS.....155

Anexo 1 – Roteiro para análise documental

Anexo 2 – Roteiro orientador para a observação das aulas

Anexo 3 – Roteiro das entrevistas coletivas com as professoras

Lista de quadros

Quadro 1 – Configuração do sistema municipal de ensino de Araraquara.....66

Quadro 2 – Caracterização dos espaços pedagógicos utilizados pelo ciclo I.....73

Quadro 3 – Identificação do grupo de professoras participante da pesquisa.....82

Quadro 4 - Quadro-síntese das manifestações do grupo de professoras.....108

Quadro 5 – Quadro-síntese das hipóteses de escrita dos alunos das classes de 6 anos.....137

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

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

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPs – Momentos Pedagógicos

PI – Professor I (professor das séries iniciais)

PII – Professor II (professor especialista de área)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

RE – Resolução

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho realizado por um grupo de professoras alfabetizadoras, considerando suas manifestações sobre o atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental no município de Araraquara, Estado de São Paulo, com a implantação da Escola Interativa no ano de 2.002. Parte-se do pressuposto que os professores vivenciam desafios nas situações em que planejam e desenvolvem o seu trabalho e, assim, mobilizam-se, promovendo um processo de busca de alternativas para superar esses desafios.

Minha trajetória profissional no magistério da rede pública teve grande influência sobre a definição deste objetivo, devido a indagações acerca da profissão e da dinâmica do trabalho docente. Ao observar a existência desses movimentos entre professores no interior das escolas durante minha atuação docente, essa situação me chamava atenção quanto às ações desencadeadas para sanar as dificuldades encontradas na sala de aula.

Ao concluir o curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara, iniciei minha carreira como professora de educação infantil na rede privada no ano de 1.996, atuando em classes de pré-escolas com alunos de 6 anos de idade. Dois anos depois, ao ser aprovada no primeiro concurso público municipal para professores, devido ao processo de municipalização do ensino fundamental na cidade de Araraquara, comecei a lecionar na rede pública como professora das séries iniciais do ensino fundamental.

A experiência na rede pública municipal de Araraquara contemplou a atuação em classes de alfabetização (1ª e 2ª séries) e de 1ª à 4ª séries ministrando aulas da

disciplina de artes e, também, o desenvolvimento de projetos de reforço escolar para alunos com dificuldades na leitura e escrita nas séries iniciais.

Cabe ressaltar que, a jornada semanal de trabalho dos professores das séries iniciais no município de Araraquara é de 30 horas, sendo 21 delas cumpridas em atividades na sala de aula com alunos, 4 em momentos pedagógicos (MP) para planejamento individual e, as 5 restantes, dedicadas ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sendo todos esses horários cumpridos obrigatoriamente na escola.

Ao trabalhar em diferentes escolas municipais, pude observar que os HTPCs não eram organizados pela direção ou coordenação das escolas para discutir aspectos pedagógicos junto aos professores. Em contrapartida, era possível identificar que alguns grupos de professores buscavam se articular durante esses momentos para trocar idéias sobre seus planejamentos, desenvolver projetos pedagógicos, selecionar materiais de estudo, elaborar atividades de sala de aula e até mesmo confeccionar alguns recursos didáticos complementares para suas aulas. Com isso, se confirmava no dia-a-dia a existência de práticas coletivas entre os professores para sanar dificuldades encontradas no trabalho de sala de aula e buscar possibilidades de organização de suas práticas, visando acrescentar outras oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Essas observações me despertaram um grande interesse em entender como se dava essa dinâmica dos grupos de professores, como eles percebiam e avaliavam as dificuldades presentes em seu trabalho, como se organizavam e em que se baseavam para reorganizar suas práticas de sala de aula. Os comportamentos desses professores revelavam disponibilidade para promover mudanças no seu trabalho por meio de processos de mobilização, que se

fortaleciam mais em alguns grupos, do que em outros. Desse modo, a observação e análise desses comportamentos parecem poder revelar aspectos que caracterizavam o seu processo formativo por meio do exercício da docência, ou ainda, de seu desenvolvimento profissional.

Conhecimentos acerca da profissão docente, do seu trabalho, dos seus saberes e da sua formação, foram ampliados mundialmente pela contribuição de estudos realizados por vários pesquisadores estrangeiros tais como: Nóvoa (1.992), Schön (1.992), Zeichner (1.992), Garcia (1.992), Sacristán (1.992) entre outros. Esses estudos divulgaram um outro modo de pensar a profissão e o trabalho docente, ao considerar o professor como profissional capaz de exercer reflexão sobre o seu trabalho.

Ainda em relação a essa nova perspectiva, Lourencetti e Mizukami (2.002) apontam que os estudos divulgados por Nóvoa incidiram sobre a inauguração de uma linha de pesquisa, com significativa ampliação a partir da década de 1.980 na Europa e nos Estados Unidos. No centro da investigação proposta por essa linha estão presentes os elementos que caracterizam a profissão e o trabalho docente, e que levam a uma compreensão dos processos de percepção, indagação, reflexão e tomada de decisão dos professores acerca do seu próprio trabalho.

Essa perspectiva contrapôs-se à abordagem da racionalidade técnica, que reduzia a profissão docente à capacidade de aplicar técnicas, procedimentos e conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico, e foi divulgada no Brasil com algumas coletâneas de Nóvoa (1.992). Tal perspectiva veio ao encontro das críticas elaboradas, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1.970, por pesquisadores brasileiros em relação ao tecnicismo na educação (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1.998).

A necessidade de ampliação de conhecimentos sobre os modos de pensar e agir dos professores é também destacada por Giovanni (2.003) ao apoiar-se nos estudos realizados por alguns daqueles autores já citados. A autora considera que as situações de trabalho apresentam para os professores problemas que exigem o exercício da indagação, da reflexão e da ação, levando-os *a posteriori* à elaboração de estratégias e à promoção de mudanças no contexto escolar e na própria prática profissional. Além disso, a problematização acerca de suas práticas em situações cotidianas consiste num importante exercício docente, por caracterizar a essência da profissão, pois essa reflexão, desdobrada em tomadas de decisão, pode gerar novas situações de trabalho, aprendizagem e mudanças para o professor e para o seu trabalho.

A compreensão dos desafios sob a perspectiva docente e a análise dos processos de busca e formulação de respostas pelos professores, são tratadas com importância por Giovanni, pois permitem a construção de fundamentações acerca das ações desencadeadas em situações de enfrentamento. Logo, qualquer investigação sobre a atividade docente pode ser tanto mais reveladora quanto mais se aproximar das práticas de sala de aula e do ambiente escolar, auxiliando nas análises sobre o pensamento, percepções, concepções, necessidades, aprendizagens e tomadas de decisão do professor no contexto de organização e desenvolvimento do seu trabalho. Assim, os posicionamentos da autora sobre a importância de aproximar o olhar sobre a dinâmica que envolve a atividade docente nas situações de trabalho contribuem com esta pesquisa, ao proporem a necessidade de observação, conhecimento e análise dos movimentos dos professores frente aos desafios de sua profissão.

Dessa forma, o projeto inicial desta pesquisa objetivava analisar as ações dos professores para organizar o seu trabalho por meio de iniciativas para uma re-significação dos HTPCs no interior das escolas, tendo como pressuposto o seu sub-aproveitamento e desvio de finalidade, como apontaram alguns trabalhos que seguem.

A dinâmica dos HTPCs foi caracterizada por Bechelli (1.998), Santos (2.000) e Emílio (2.001) como um elemento imprescindível no interior da escola, ao estabeleceram em suas análises uma associação entre a melhoria do trabalho da escola e do professor e a organização dessas reuniões, evidenciando a urgência em se resgatar o significado dos HTPCs por meio de discussões e planejamentos que contemplem as dificuldades e necessidades pedagógicas presentes na sala de aula. Esses estudos, ao revelarem que as reuniões de HTPCs não promoviam apoio ao trabalho dos professores, colaboraram para sustentar a indagação contida nesta pesquisa, qual seja, como se configura a dinâmica docente no interior das escolas para discutir e dar encaminhamentos aos problemas e dificuldades que enfrentam na sala de aula.

A pertinência dessa indagação, colaborou para a redefinição do foco de estudo desta pesquisa que se voltou à investigação dos movimentos dos professores para organizar e desenvolver seu trabalho, objetivando caracterizar os processos de reflexão, busca e elaboração de estratégias de superação de possíveis desafios configurados com a implantação da medida política de inserção da faixa etária dos 6 anos no ensino fundamental. Desse modo, algumas questões orientadoras emergiram: **como os professores estão interpretando essa medida? Quais desafios percebem para organizar e desenvolver o seu trabalho com as crianças de 6 anos? Como estão organizando suas práticas?**

A busca por estudos sobre o ensino fundamental de 9 anos, que serão apresentados no capítulo 1, evidenciou um número ainda reduzido de pesquisas que abordam a reorganização do ensino por ciclos, no que tange à ampliação do ensino fundamental para 9 anos e, especialmente, quanto ao atendimento da faixa etária dos 6 anos. Baseando-se em experiências pioneiras, como a Escola Plural desenvolvida no município Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais e a Escola Cidadã desenvolvida no município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, os estudos encontrados analisam mudanças de âmbito genérico na organização escolar e nas práticas dos professores.

Pressupondo que a configuração do ensino fundamental de 9 anos trará alterações, especialmente para a escola de ensino fundamental ao inserir a faixa etária de 6 anos, torna-se necessário investigar os processos de reorganização pedagógica no interior das escolas, não perdendo de vista que os desafios decorrentes dessa proposta recairão sobre os professores.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo central investigar o trabalho realizado por professoras atuantes nas classes de 6 anos a partir de suas manifestações acerca dessa política, do processo de sua implementação, dos aspectos que implicaram na reorganização do trabalho pedagógico para o atendimento dessas crianças, bem como das ações docentes promovidas para essa reorganização.

A construção de um referencial teórico para nortear o desenvolvimento desta pesquisa teve a colaboração dos estudos apresentados do capítulo 1, que trataram das repercussões e desafios vivenciados pelos professores com a implantação de medidas educacionais, considerando aspectos que incidem na organização do

trabalho pedagógico e na dinâmica estabelecida no interior da escola e nas salas de aula pelas mãos dos professores.

Sob a perspectiva dos desafios docentes, esta pesquisa teve a contribuição dos trabalhos de Sampaio (2.002), Marin e Guarnieri (2.002), Guilherme (2.002) e Ferreira (2.002), que abordaram as dificuldades e ações dos professores para a organização do trabalho pedagógico ao se depararem com a determinação e implantação de medidas educacionais oriundas de órgãos centrais, que desconsideram os aspectos problemáticos reais do sistema de ensino público.

Quanto à organização do trabalho docente com alunos de 6 anos nas classes de ensino fundamental, a outra perspectiva deste estudo envolve a configuração de um currículo elaborado e posto em ação pelos professores (SACRISTÁN, 1.998) face à ausência de diretrizes pedagógicas no momento de implantação da proposta. Para esse autor, o professor é agente modelador do currículo, pois seleciona e interpreta os conteúdos, não só traduzindo-os, mas, sobretudo, reconstruindo esses conhecimentos e seus significados para os alunos. Essa importante relação entre o currículo e a prática dos professores configura os sentidos da profissionalidade e da competência docente.

Além disso, Sacristán aponta que o currículo e a prática consistem em elementos ativos e indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, isso porque os professores como mediadores e agentes ativos nesse processo, não somente transferem o currículo para a prática, mas contribuem com os seus significados e responsabilidades sobre a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, com base nas concepções desse autor, esta pesquisa considera que os professores, ao organizarem seu trabalho projetando práticas para modelar um currículo capaz de atender os alunos de 6 anos nas classes de ensino

fundamental, se depararam com o desafio de selecionar o quê ensinar e como ensinar esses alunos, mediante a ausência de prescrições curriculares elaboradas sistema educacional.

Assim, nortearam a construção deste estudo as seguintes questões:

◆ Quais as manifestações das professoras sobre a medida política que prevê a inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental, ocorrida no município de Araraquara com a implantação da Escola Interativa?

◆ Quais as manifestações das professoras sobre a reorganização do trabalho pedagógico para o atendimento dessa faixa etária no ensino fundamental?

◆ Quais as manifestações das professoras sobre o trabalho que realizam? O quê essas manifestações revelam sobre a atuação dessas professoras?

Para buscar respostas a essas questões e atingir os objetivos postos nesta pesquisa, foram definidos alguns procedimentos de coleta de dados que combinaram diferentes técnicas e instrumentos. Assim, os procedimentos de observação, de entrevista e de análise documental visaram garantir a identificação das manifestações das professoras em diferentes situações de realização do seu trabalho. Como afirmaram Rodrigues e Esteves (1.993), as necessidades ou dificuldades sentidas pelos sujeitos podem não ser descritas de forma exata num dado momento, isso porque, enquanto produto histórico-social, elas se constituem face às especificidades de um contexto manifestadas sob aspectos pessoais, conjunturais, estruturais organizacionais entre outros.

Vale ressaltar que, apesar da proposta de um ensino fundamental de nove anos ter sido desencadeada em nível federal apenas no ano de 2.006, por meio da lei nº 11.274, muitos sistemas municipais e estaduais de ensino já adotavam essa

reorganização a alguns anos, segundo declara o Ministério da Educação (MEC) nos documentos publicados sobre essa reestruturação, abordados no capítulo 1.

O município de Araraquara, localizado no interior do Estado de São Paulo, se enquadra no perfil de sistemas municipais de ensino que aderiram à proposta de ampliação do ensino fundamental para 9 anos já em 2002, prevendo também a organização do ensino em ciclos de formação. Essa proposta recebeu em Araraquara o nome de *Escola Interativa*, sendo inicialmente implantada em três das escolas da rede de ensino.

Dentre essas unidades escolares que foram reestruturadas com a Escola Interativa, localizou-se um grupo composto por quatro professoras alfabetizadoras que, por três anos consecutivos, vinha realizando um trabalho junto às classes da faixa etária de 6 anos. Esse grupo atuava em parceria desde o ano de 2.004 e vivenciou o processo de implantação da referida proposta na escola em que atuavam. Além disso, havia indícios de que esse grupo vinha obtendo bons resultados com o trabalho pedagógico realizado, provavelmente devido à iniciativa construção coletiva de um referencial para atuar nessas classes. Assim, a seleção dos sujeitos dessa pesquisa recaiu sobre esse grupo, por apresentar tais características.

Ao estruturar os primeiros procedimentos para coleta de dados, ainda durante o primeiro semestre de 2.005, tais como: definição dos roteiros para análise documental, observação da escola e das aulas e entrevistas com as professoras que seguem em anexo, os objetivos e as dinâmicas da pesquisa - observação do trabalho em sala de aula e as entrevistas coletivas que, ocorreriam durante alguns HTPCs - foram apresentados ao grupo de professoras. Mediante a disponibilidade das docentes em cooperar, o trabalho de campo para a coleta dos dados teve início

efetivamente no início do segundo semestre de 2.005, se estendendo do mês de julho ao início do mês de dezembro.

O desenvolvimento da pesquisa dividiu-se em três momentos, a saber: a) levantamento e análise documental durante os meses de julho e agosto; b) observações da organização e funcionamento da escola e do trabalho das professoras em sala de aula

A observação semi-estruturada consistiu no segundo momento desta pesquisa, sendo adotada como procedimento para coleta de dados em situações de trabalho das professoras em sala de aula e nos espaços pedagógicos previstos pela escola para o rodízio desses alunos. Objetivava-se com esse procedimento reunir informações mais específicas acerca das configurações do trabalho realizado no dia-a-dia pelas professoras do grupo. A opção por esse tipo de observação se deu por sua flexibilidade, permitindo combinar ou complementar um roteiro de questões previamente elaborado, com outros aspectos referentes à situação e aos sujeitos notados no ato observacional, podendo assim auxiliar na identificação de dados significativos para a pesquisa que ocasionalmente, podem não ter sido contemplados nas questões previstas inicialmente (VIANNA, 2.003).

As situações de observação da organização e funcionamento da escola e das práticas das professoras em sala de aula e nos espaços pedagógicos sugeridos pela proposta de rodízio, que seguem descritas no capítulo 2, foram orientadas por um roteiro pré-estabelecido (anexo 2) e ocorreram durante um mês e meio, perfazendo um total de cerca de trinta horas.

As entrevistas feitas coletivamente com o grupo de professoras consistiram no terceiro procedimento de coleta de dados e foram organizadas a partir de três focos ou perspectivas de análise para contemplar as manifestações das professoras sobre: 1) a política de inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental e o processo de implantação da Escola Interativa no município de Araraquara e especificamente na unidade escolar; 2) os desafios percebidos no processo de reorganização do trabalho pedagógico face à implementação dessa proposta; e 3) o trabalho realizado por elas.

Desenvolvidas numa dinâmica coletiva, orientadas por um roteiro com questões previamente definidas (anexo 3), essas entrevistas foram organizadas em três momentos pré-estabelecidos visando atender os focos propostos por este estudo. O formato semi-estruturado das entrevistas mostrou-se mais adequado para o contexto dessa pesquisa, pois além de garantir que as discussões propostas abordassem aspectos dos focos determinados, também oferecia um espaço durante as respostas para que as professoras expressassem suas idéias e expusessem algumas situações cotidianas, inclusive dando exemplificações e apontando suas reflexões sobre elas (SZYMANSKI, 2.004). Cabe ressaltar que, as entrevistas realizadas com o grupo foram gravadas com autorização das professoras e transcritas na íntegra para possibilitar a leitura e releitura das informações reunidas naquele momento.

Neste estudo, a combinação entre os procedimentos de entrevista, análise documental e observação, colaborou para a obtenção de elementos descritivos presentes na linguagem dos próprios sujeitos investigados, possibilitando uma melhor idéia sobre como interpretam os aspectos investigados, mostrando suas percepções, perspectivas, histórias e experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1.994).

Os resultados desta pesquisa pretendem contribuir, a partir da análise dos percursos do trabalho realizado por esse grupo de professoras, para desencadear reflexões e atitudes sobre mudanças quanto à forma de implantação de medidas e reformas educacionais, ouvindo, preparando os professores e oferecendo as adequações estruturais necessárias para uma significativa alteração na realidade da escola pública. A pesquisa busca contribuir também para ampliar conhecimentos sobre o trabalho docente por meio de elementos que possibilitem a compreensão da dinâmica vivida pelos professores no dia-a-dia, a partir de suas manifestações e

ações face aos desafios encontrados, pois em essência os professores são os reais protagonistas de uma mudança educativa (GARCIA, 1.999).

Organizado em três capítulos, o estudo pretende abordar: aspectos da medida educacional de inserção dos alunos de 6 anos no ensino fundamental na cidade de Araraquara, denominada Escola Interativa, enquanto contexto da pesquisa; a construção do próprio objeto; a caracterização da escola e das professoras participantes; a apresentação dos dados obtidos; e as análises do trabalho desenvolvido pelas professoras face às suas manifestações e ações.

O primeiro capítulo tem por objetivo caracterizar a política educacional que instituiu o ensino fundamental de 9 anos com a inserção da faixa etária de 6 anos. Para tanto, traz dados sobre as determinações da política educacional brasileira face à cooperação com o Banco Mundial (BM), a proposta de reorganização por ciclos com a configuração do ensino fundamental de 9 anos em alguns municípios, a caracterização de possíveis desafios postos aos professores com essa e de outras e outras medidas implantadas para reestruturação das redes públicas de ensino.

A partir dessa caracterização, são também elencados nesse capítulo alguns possíveis desafios para o professor em decorrência do atendimento dos alunos a partir dos 6 anos no ensino fundamental. Os desafios apresentados nesses estudos são tomados como referência para auxiliar na análise do trabalho docente realizado nas classes de 6 anos da Escola Interativa, a partir das manifestações e ações do grupo de professoras investigado nesta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta, brevemente, aspectos do histórico de municipalização do ensino na cidade de Araraquara, da organização do seu sistema de ensino e da instituição da proposta da Escola Interativa na escola investigada. As características estruturais da escola estudada, aspectos de seu projeto político-

pedagógico, elementos observados em sua dinâmica cotidiana, o perfil do grupo de docentes participantes e a descrição de algumas situações de trabalho desse grupo também compõem esse capítulo.

O terceiro e último capítulo deste estudo tem como tarefa analisar e refletir sobre a dinâmica do trabalho docente realizado pelo grupo de professoras pesquisado, considerando suas manifestações acerca do atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental e da configuração de uma proposta de trabalho pedagógico.

As manifestações das professoras investigadas, revelaram a existência de um processo vivo e desencadeado na escola pelas indagações e ações de professores que buscavam caminhos para mudar a realidade educacional vigente, contribuindo de modo efetivo para uma mudança e, especialmente, advertindo quanto à ineficiência, insuficiência, inconsistência e intransigência que, há tempos, ainda impedem o acesso das crianças à escola pública de qualidade.

CAPÍTULO 1

1 - O CENÁRIO DA PESQUISA: O ATENDIMENTO DA FAIXA ETÁRIA DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem por objetivo caracterizar os aspectos da medida política que propõe o atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental a partir da sua ampliação para 9 anos. Para isso, foram consultados documentos oficiais e orientadores que tratam da referida medida, procurando destacar os determinantes de sua adoção como parte de acordos estabelecidos entre o Brasil e o Banco Mundial (BM). Além disso, foram cotejados estudos que examinaram a implantação de outras medidas na rede pública com destaque para a organização do ensino em ciclos e suas implicações na dinâmica do trabalho docente.

1.1 – Aspectos da política educacional para ampliação do ensino fundamental para 9 anos

Contemplada há dez anos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a proposta de atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental aparece no artigo 87, parágrafo terceiro, inciso I, projetando a ampliação para 9 anos dessa etapa da educação básica, ao determinar que: “(...) cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, *facultativamente* a partir dos 6 anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1.996, p.32). Entretanto, as discussões acerca da proposta de atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos são efetivamente lançadas pelo MEC no ano de 2.004 em reuniões realizadas com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e alguns representantes

estaduais de ensino. Como resultado de questões e reflexões elaboradas em torno da proposta, o MEC organizou um relatório para o programa[1] projetando-a como medida política a ser implantada em todo território nacional.

Os aspectos educacionais da proposta e as adequações necessárias no âmbito das escolas, contidas no relatório divulgado pelo MEC, serão abordados no decorrer deste capítulo para melhor entendimento dos propósitos políticos e pedagógicos orientadores da implantação e da reorganização do trabalho docente.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), com base em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP) sobre o Censo Escolar de 2.003, divulgou na oportunidade de elaboração desse relatório que cerca de 7,2% das escolas públicas brasileiras, em maioria de redes municipais, já haviam ampliado o ensino fundamental para 9 anos. Quanto aos sistemas estaduais, havia indicadores de que até 2.004 cerca de 6 estados já haviam implantado ou estudavam a possibilidade de implantar a respectiva proposta.

O atendimento da faixa etária de 6 anos é desdobramento decorrente da universalização do ensino fundamental, conforme apontou o Plano Nacional de Educação (PNE) com base em dados do INEP, que indicaram que essa meta foi atingida com 97% das crianças a partir dos 7 anos matriculadas nas escolas brasileiras. Além disso, o Censo Escolar de 2.005 apontou que 8.113.819 alunos já eram atendidos sob a organização do ensino fundamental de 9 anos em diversos estados e municípios brasileiros, o que indica que essa medida não representa novidade no cenário da educação nacional.

Assim, segundo o MEC tal medida configura-se um salto de qualidade e uma necessidade social, pois significa o aumento da permanência da criança na escola,

[1] “BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações Gerais”, 2.004a

diminuindo riscos e oferecendo-lhes maiores oportunidades de aprendizagem pelo aumento da sua escolarização.

Entretanto, ainda que essa medida política tenha sido apresentada pelos órgãos governamentais como uma política afirmativa da eqüidade social e dos valores democráticos, é importante ressaltar que seus objetivos estão atrelados aos acordos estabelecidos com agências internacionais de financiamento, como tantas outras propostas de organização dos sistemas educacionais de vários países. As políticas para a educação nos países em desenvolvimento de todo o mundo têm consistido no reflexo da ideologia e das medidas propostas pelo Banco Mundial.

Agência internacional criada em 1.945, o BM tem por objetivo favorecer o progresso econômico e social dos países menos desenvolvidos mediante o financiamento e implantação de projetos nos diversos setores sociais. Essas ações incluem a assessoria aos órgãos centrais em áreas de política, planejamento e gestão direcionados para o cumprimento das metas estabelecidas pelo investimento e financiamento acordados.

Essa agência justifica o auxílio a esses países diante da necessidade de estabelecer um sistema de cooperação, que objetiva a melhoria da produtividade e das condições de vida de sua população, através do financiamento de projetos que refletem ações de combate à pobreza e à marginalização econômica.

A cooperação do BM se estendeu ao setor educacional de vários países há aproximadamente trinta anos por meio do financiamento de projetos e da prestação de assistência técnica. Essa última se firmou como um modo de garantir o cumprimento das orientações e dos critérios da agência para atender os objetivos almejados pelo mercado internacional embutidos no corpo dos projetos políticos locais implantados nos países menos desenvolvidos.

Oliveira (2.003), ao examinar as reformas educacionais na América Latina, destaca que tais políticas precisariam ser revistas com critério, pois essas medidas pré-estabelecidas além de desconsiderem as peculiaridades do país, têm implicado num alto custo e não, necessariamente, garantido alterações para os problemas enfrentados. A autora alerta também que essas medidas precisam ser interpretadas como mecanismos para o cumprimento de acordos que atendem aos interesses econômicos internacionais e aos princípios da política de globalização.

Segundo Fonseca (2.000), o Brasil a partir da primeira metade da década de 1.970 também integrou o grupo de países assistidos pelo BM e, desde então, tem pautado expressamente a política do setor educacional nas determinações atreladas aos financiamentos do BM. A autora destaca ainda que, o sistema de cooperação com a agência gerou expectativas ao propor projetos que previam auxiliar o país na superação de problemas educacionais, configurados pelas altas taxas de evasão e repetência, além de trazer também benefícios técnicos e financeiros para a gestão do setor.

De acordo com Oliveira (2.003), entre as reformas educacionais implantadas nos países da América Latina, incluindo o Brasil, têm tido destaque a expansão da educação básica e a reorganização do ensino sob a alegação de que a educação pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. Essa proposta visa oferecer condições para que os indivíduos busquem formas para superar sua vulnerabilidade social, uma vez que tendo acesso à cultura escrita, letrada e informatizada podem ingressar no mercado de trabalho. Sob essa ótica, a autora destaca que a educação é tratada nessas reformas como um meio de distribuição de renda em que o desempenho educacional associa-se aos programas previstos em políticas compensatórias, como as de renda mínima, de bolsas, e de acesso ao

mercado profissional. Assim, no bojo dessas reformas estendidas para as sociedades com alto índice de desigualdade econômica, a educação tem recebido esse duplo enfoque: o de formar para o trabalho e o de orientar para o que a autora denomina de *gestão* do trabalho e *da pobreza*[2].

Torres (1.996) exemplifica que as experiências internacionais, resultantes da parceria entre o BM e os países em desenvolvimento, têm proposto o aumento do tempo para a instrução escolar da criança, seja em forma de ampliação de hora, calendário ou ainda com a incorporação de novas faixas etárias nas diferentes modalidades da educação básica, como segue:

> (...) os sistemas educativos estão se ampliando no mundo inteiro (...) o aumento nos anos dedicados ao ensino básico (ou à margem definida, em caso, como obrigatória) é uma tendência clara nos últimos anos: muitos países estão ampliando essa margem considerada básica de cinco ou seis anos para oito e até nove anos e incluindo a educação pré-escolar nessa margem obrigatória como uma série *0* (TORRES, 1.996, p.171).

O PNE, aprovado por meio da lei nº 10.172 de 2.001, abordou a ampliação do ensino fundamental para 9 anos com início aos 6 anos de idade como prioridade política pela possibilidade de correção da distorção idade-série provocada pelos altos índices de repetência. Ainda segundo esse documento, essa situação tem representado inchaço e custos adicionais aos sistemas públicos de ensino revelando ineficiência dos mesmos, uma vez que os alunos têm levado em média 10,4 anos para concluir o ensino fundamental de 8 anos. Logo, esses índices colaboraram para o estabelecimento de metas do PNE para educação básica, sendo tratada dentre essas a prioridade de ampliação do ensino fundamental para 9 anos com a universalização do atendimento dos 7aos 14 anos.

---

[2] Tese de Doutorado da autora, publicada em livro pela Editora Vozes, intitulada “Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza”

A readequação do sistema educacional brasileiro com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, é também justificada no PNE enquanto uma medida importante, pois:

> (...) em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de 6 anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina (BRASIL, 2.001, p.19).

Por isso, ainda quanto aos seus propósitos políticos, a medida de ampliação do ensino fundamental no Brasil para 9 anos é um dos requisitos para adequar o currículo brasileiro ao dos países do Mercosul, que na grande maioria tem o ensino obrigatório estendido por 12 anos, sendo 3 para o ensino médio e 9 para o ensino fundamental. Assim, o ajuste feito a partir da implantação dessa medida no Brasil permite também a mobilidade dos estudantes entre esses países devido à compatibilidade na organização do ensino e do currículo.

No Brasil a matrícula da faixa etária de 6 anos se tornou efetivamente obrigatória, a partir de maio de 2.005, com a aprovação da lei nº 11.114 que propôs alteração no artigo 32 da LDB em vigência, apesar de não estar ainda nesse momento atrelada à obrigatoriedade de ampliação do ensino fundamental, como se observou no corpo daquela lei:

> Art. 32 – O ensino fundamental, com *duração mínima de oito anos*, obrigatório e gratuito na escola pública *a partir dos seis anos*, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
>
> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (...) (BRASIL, 1.996, p.13).

A medida de ampliação do ensino fundamental para 9 anos é de fato oficializada no Brasil em fevereiro de 2.006 com a aprovação da lei nº 11.274, que propôs nova alteração para o mesmo artigo, como segue: “O ensino fundamental obrigatório, com *duração de 9 anos*, gratuito na escola pública, *iniciando-se aos 6 anos de idade*, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2.006).

A partir das determinações legais que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) ao examinarem o relatório do programa elaborado pelo MEC, manifestaram-se por meio dos pareceres nº 06/2.005 e nº 18/2.005 sugerindo algumas reflexões e orientações acerca do processo de implantação do programa. Esses pareceres indicaram alguns pontos de preocupação e divergências quanto à inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental pois, se por um lado, a criança de 6 anos já possui o desejo de aprender e tornar-se usuária da língua escrita, por outro, a ausência de uma reorganização pedagógica pode implicar na antecipação do fracasso escolar, face a uma abordagem da escrita não significativa para ela.

Desse modo, para atender ao propósito dessa medida que visa garantir melhores condições de alfabetização e letramento, são necessárias mudanças que extrapolam as adequações físicas e estruturais para atender urgentes reformulações dos sistemas educacionais, envolvendo harmônica e simultaneamente as dimensões política, administrativa, pedagógica e curricular que constituem o processo de ensino-aprendizagem e a cultura da escola.

Observadas as peculiaridades dessa faixa etária, para que se faça o atendimento apropriado nas escolas regulares de ensino fundamental, é necessário estabelecer diretrizes pedagógicas que prevejam não só a organização do espaço e

do tempo escolar em respeito às características desses alunos, mas sobretudo, invistam na formação dos professores que receberão essas crianças no ensino fundamental, pois como comentouTorres (1.996):

> (...) nada poderá garantir que mais tempo oficialmente normatizado resulte efetivamente em mais tempo de instrução e num melhor uso do mesmo. Sem uma reforma profunda do currículo, dos métodos e dos estilos de ensino, mais tempo de instrução pode significar unicamente mais tempo do mesmo ensino. Não é tanto na quantidade como na qualidade das interações que se dão no equipamento escolar e na sala de aula, especificamente, que existe a possibilidade de uma aprendizagem relevante e efetiva (TORRES, 1.996, p. 170).

Assim Torres (1.996), aponta para a urgência de uma reorganização pedagógica e adverte que, caso isso não ocorra, essa proposta nada poderá significar de qualitativo para a escolaridade dessas crianças. Baseando-se nas experiências internacionais de implantação de outras propostas no universo educacional, a autora destaca ainda que não se pode desconsiderar o indicador de que o tempo necessário para a organização pedagógica da implantação de medidas como essa, se estabelece em ritmo muito diferente do da chegada das exigências à escola, situação que decorre da falta de investimento na preparação dos professores e das escolas em momento anterior a implantação.

Frago (2.000) também colabora na perspectiva desse desencontro entre a escola e a política ao alertar que as medidas educacionais não carregam essência transformadora para a realidade escolar, devido às inconsistências presentes no seu processo de implantação que se relacionam sobretudo, com o tempo, a formação dos profissionais e o investimento em recursos para que as escolas assimilem os objetivos das propostas reconduzindo suas práticas. Com isso, Frago ressalta que a dinâmica desse processo envolve as culturas escolares que permeiam as ações cotidianas que, ao serem negadas impedem a transformação das práticas.

Como somente no ano de 2.006 a proposta de ampliação do ensino fundamental para 9 anos tornou-se obrigatória em nível nacional, tomou-se para este estudo a experiência ocorrida no município de Araraquara, cidade do interior paulista, que promoveu o atendimento de alunos de 6 anos nas classes de ensino fundamental desde o ano de 2.002 com a implantação da Escola Interativa.

Para isso, foi feita a leitura e análise do projeto político-pedagógico proposto pelo município para a implantação dessa medida nas escolas, bem como, o reconhecimento das ações do sistema junto às unidades e aos professores, pois com base nas orientações do CNE:

> Os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente os materiais didáticos, mobiliário e outros equipamentos (...) (BRASIL, 2.005c).

A fim de compreender aspectos da implantação dessa proposta, foram tomadas como referência as manifestações de um grupo de professoras atuantes em classes de 6 anos acerca dos desafios configurados e de tentativas de superação promovidas por elas para organizar o trabalho pedagógico.

O olhar sobre o trabalho dessas docentes, com base nas suas manifestações e iniciativas, contribuiu para entender a dinâmica da atividade docente e os processos que envolvem a reorganização das práticas pedagógicas, especialmente face a um contexto em que se configuram desafios postos por medidas educacionais externas que geralmente, desconsideram a realidade em que atuam os professores no interior das escolas e da sala de aula.

Para melhor entendimento da temática tratada nessa pesquisa, foram localizados estudos que examinaram aspectos referentes à implantação de medidas

educacionais na rede pública de ensino e suas implicações para o trabalho docente, que serão apresentados no próximo item.

1.2 – O ensino fundamental de 9 anos sob a organização de ciclos e os desafios postos ao trabalho docente

No Brasil as medidas políticas para a reformulação curricular e reorganização do ensino segundo Sampaio (2.002), caminharam com a proposta de expansão do ensino fundamental especialmente, após a LDB nº 9.394/96, com o objetivo de atender aspectos problemáticos do ensino, tais como a reprovação, a evasão e o fracasso escolar que, embora previstos em legislações e reformas anteriores, ainda não haviam sido sanados. A organização do ensino por ciclos surgiu como uma dessas propostas que sugerem a reestruturação do ensino como mecanismo de superação do fracasso escolar vivenciado por muitos alunos no cenário da educação nacional (BARRETO; SOUZA, 2.004).

A organização do ensino sob o regime de ciclos é entendida como uma possibilidade de superação do problema da reprovação e da qualidade do ensino, pois a proposta:

> (...) tem a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (BARRETO; SOUZA, 2.004, p.02).

Barreto e Mitrulis (2.001), ao resgatarem a história dos ciclos no Brasil, detectaram discussões sobre a progressão automática datadas da década de 1.950, bem como, tentativas de implantação dessa organização em alguns estados nas décadas de 1.960 e 1.970. Segundo as autoras, o regime de ciclos se configura

como uma proposta político-pedagógica no final da década de 1.980 e começo de 1.990, especialmente no âmbito municipal, em decorrência do processo de descentralização do ensino. As principais referências brasileiras dessa experiência ocorreram nos municípios de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul e Belo Horizonte no estado de Minas Gerais.

O histórico de implantação da reorganização do ensino em ciclos nesses municípios está relacionado com a projeção de iniciativas para melhorar a educação a partir dos princípios de democracia e inclusão social discutidos nas propostas de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) criado em 1.980. Ao assumir algumas prefeituras na década de 1.990, esse partido político promove a introdução dos ciclos escolares no ensino fundamental, visando reverter as estruturas excludentes da escola por meio da suscitação do trabalho coletivo na formulação e implantação do projeto-político pedagógico, do estabelecimento de uma relação significativa entre conhecimento e o sujeito através do trabalho pedagógico interdisciplinar, do respeito às vivências dos alunos e do engajamento pedagógico para superar as marcas do regime seriado, especialmente caracterizado pela retenção e seletividade (BARRETO; SOUZA, 2.004).

No município de São Paulo a implantação do regime por ciclos ocorreu efetivamente em 1.992 e abrangeu imediatamente toda a rede. Entretanto, a implantação desdobrou-se de um conjunto de ações educacionais entre 1.989 e 1992 junto às comunidades escolares e pautando-se nos princípios de participação, descentralização e autonomia, com diretrizes educacionais visando qualidade do ensino por meio da reorientação curricular e interdisciplinaridade. A configuração do sistema municipal de São Paulo a partir dessa reorganização compôs o ciclo inicial

com as faixas etárias da 1ª, 2ª e 3ª séries; o ciclo intermediário com a 4ª, 5ª e 6ª séries e o último ciclo com 7ª e 8ª séries.

Segundo Barreto e Souza (2.004), entre as várias ações do município para promover o envolvimento e garantir o comprometimento dos professores com a implantação da proposta destacou-se a criação do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) compondo a jornada do professor. Entretanto, a proposta não teve investimento para a consolidação dos seus princípios devido às alternâncias de partidos no poder.

Em 1.997, a organização por ciclos apesar de mantida, teve nova configuração para acompanhar a proposta da rede estadual paulista que, baseada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), passou a ter dois ciclos com duração de 4 anos cada, sendo o primeiro formado pelas quatro séries iniciais e o segundo pelas quatro últimas, assemelhando-se novamente à antiga configuração do ensino que dividia primário e ginásio. Todavia, a perda de foco especialmente nos professores, impediu que a proposta continuasse sendo alimentada por discussões, questionamentos e busca de soluções para enfrentar os desafios propostos pela reestruturação. Assim, os ciclos no município de São Paulo acabaram se tornando “meros arranjos organizacionais que impedem a reprovação dos alunos” reproduzindo a lógica seriada (BARRETO; SOUZA, 2.004, p. 09).

Entre os anos de 1.992 e 1.995 ocorreu a reorganização do ensino por ciclos no município de Porto Alegre, que configurou uma proposta de ensino fundamental de 9 anos desdobrados em 3 ciclos de 3 anos cada e denominada de Escola Cidadã. Sendo uma das marcas do governo petista a gestão democrática, em 1.995 foi realizado o 1º Congresso Constituinte da rede municipal de Porto Alegre para apresentação da alternativa de reorganização curricular a partir da implantação dos

ciclos. Segundo documentos analisados por Barreto e Souza (2.004), o processo de implementação da proposta foi gradual, cabendo às escolas a decisão de não aderir imediatamente. Os HTPs, os projetos de formação permanente dos professores e gestores e a articulação da supervisão pedagógica com as unidades foram destacados como ações para garantir os objetivos dessa proposta.

No município de Belo Horizonte a reorganização começou a ser planejada em 1.993 sendo efetivamente implantada entre 1.994 e 1.995 com a introdução dos ciclos I e II e, em 1.996, com a introdução do ciclo III. As inovações pretendidas foram estruturadas em quatro grandes núcleos: ampla formação humana (cidadania, ética, cultural, intelectual, etc); reorganização dos tempos escolares (respeito aos ciclos do desenvolvimento); formação plural dos profissionais (formação continuada); e avaliação escolar sob a lógica da aprendizagem enquanto processo. Denominada de Escola Plural em Belo Horizonte, a proposta também apresenta a ampliação do ensino fundamental para 9 anos desdobrados em 3 ciclos de 3 anos cada, prevendo a inserção da faixa etária de 6 anos no ciclo inicial e propondo a distribuição em 3 ciclos organizados de acordo com as características verificadas nas fases do desenvolvimento humano:

- Ciclo I (Infância) – 6 a 8 anos
- Ciclo II (Pré-adolescência) – 9 a 11 anos
- Ciclo III (Adolescência) – 12 a 14 anos

Barreto e Souza (2.004), ao analisarem aspectos das propostas para a organização do ensino em ciclos em documentos oficiais desses municípios, identificaram intenções e ações que parecem ter embasado democraticamente os princípios pedagógicos de sua implantação, visando resgatar a qualidade do ensino e garantir a inclusão escolar de todos. Entretanto, as autoras não desconsideram a

complexidade que envolve uma reorganização dessa dimensão pois, movimenta todos os aspectos estruturais e funcionais das escolas, solicita reflexão sobre currículo e avaliação e exige formação e envolvimento dos professores e demais agentes que integram a dinâmica do processo educativo, enfim, consiste em abalar a “cultura da escola” para que não se configure apenas em mecanismo de extinção da reprovação escolar. Desse modo, destacaram que uma urgente reestruturação administrativa e, sobretudo pedagógica, se faz necessária para a promoção de efetivas alterações no processo ensino-aprendizagem configuradas por práticas inovadoras que tornem o conhecimento acessível e significativo para todos os alunos, atingindo os princípios de qualidade e eqüidade.

Ressaltando que as propostas da Escola Cidadã e Plural antecederam às orientações da atual LDB, ambas foram abordadas em vários estudos, como o de Barreto e Souza (2.004), por representarem experiências que parecem retratar *tentativas* de *construção* de uma escola pública a partir de uma mudança na cultura escolar vigente que tem consolidado a exclusão e seletividade pela educação.

Em contrapartida, há indicadores em outros estudos sobre a organização do ensino por ciclos que apontaram para a existência de aspectos e movimentos necessariamente não tão positivos no processo de implantação e desenvolvimento dessas propostas. Um exemplo desses estudos consistiu nos relatórios de pesquisa divulgados pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais sob a coordenação de Dalben (2.000a e 2.000b) que abordou os aspectos referentes à Escola Plural após quatro anos da sua implantação.

Esta pesquisa apontou que os propósitos da Escola Plural caracterizaram a tentativa de implantação de um modelo de escola que transformasse a estrutura

educacional e a cultura escolar, promovendo a inclusão social pelo aumento do processo de escolarização obrigatória para 9 anos com a eliminação da retenção. As concepções que norteiam a proposta dos ciclos envolvem, do ponto de vista da formação do aluno, a idéia do sujeito global com ritmos diferenciados ditados pelas fases do seu desenvolvimento e pela diversidade. Do ponto de vista pedagógico, a oferta de situações de aprendizagem significativas desenvolvidas em tempos e espaços adequados, implicaria maiores oportunidades para a construção dos conhecimentos e da autonomia.

Apesar disso, os resultados da pesquisa coordenada por Dalben (2.000a) mostraram que o processo de implantação dessa proposta foi polêmico e permeado por resistências, ansiedade e insegurança, decorrentes da falta ou ainda da dificuldade de entendimento das suas concepções e suas formas de funcionamento, pois:

> (...) o programa toca em questões essenciais da prática pedagógica escolar introduzindo inovações que vão requerer modificações relacionadas, não apenas a novos conhecimentos a serem assimilados, mas prioritariamente a modificações de cunho ético e político (DALBEN, 2.000a, p.57).

Ainda que a proposta tenha se constituído a partir de experiências da própria rede para equacionar os problemas de fracasso escolar dos alunos, sua implantação foi permeada por movimentos de resistência e ansiedade, até mesmo por parte das escolas e dos professores, que ao desenvolverem práticas inovadoras influenciaram a emergência dessa proposta. Esses movimentos pareciam justificar a polêmica causada nas escolas ao tocar as práticas pedagógicas.

Mediante a necessidade de um ‘novo’ modelo de organização para o trabalho pedagógico, a Escola Plural sugeriu o rompimento com os princípios e as tradições da cultura escolar que tomam como centro os processos tradicionais e tecnicistas de

ensino decorrentes de numa concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos que promove uma prática seletiva e excludente. Logo, a Escola Plural tinha como objetivo encorajar a reorganização pedagógica baseada nos ritmos e tempos de aprendizagem, na readequação dos espaços e metodologias e no desenvolvimento processual do currículo e da avaliação.

Entretanto, os resultados apresentados por Dalben (2.000a) apontaram que apesar desses movimentos de resistência e muita ansiedade, esses comportamentos e sentimentos face às muitas dificuldades percebidas pelas escolas e professores não impediram o empenho e a esperança no processo de implantação da proposta.

Assim, tendo sido constatado que as escolas que compunham o sistema municipal de ensino de Belo Horizonte ainda não tinham assimilado e incorporado na prática pedagógica os princípios da Escola Plural, foi prudente considerar que essas experiências possivelmente não tivessem ainda alterado substancialmente a cultura escolar posta como se esperava. Dalben (2.000a) atribuiu essa situação a certa precipitação ocorrida no processo de implantação da proposta, pois ao não se prever um tempo adequado e suficiente para a formação docente, pode-se ocorrer um entendimento insuficiente das alterações sugeridas e por conseqüência, distanciar a atividade pedagógica dos propósitos do programa.

Logo, segundo a autora, medidas como a Escola Plural envolvem uma dinâmica de assimilação no interior das escolas, sobretudo promovida pelos professores. Por isso, o processo de implantação de propostas densas, complexas e ousadas como esta, necessita de um investimento maciço e concentrado de formação docente, ações que continuam sendo negligenciadas. Desse modo, a

pesquisa destacou pontos positivos, bem como, várias dificuldades decorrentes do processo de implantação da Escola Plural.

Foram tidos como aspectos positivos da proposta as alterações no processo de avaliação, a preocupação em ressignificar os HTPCs, a flexibilidade curricular para o atendimento aos ritmos e tempos para ensinar e aprender, e as dinâmicas coletivas de trabalho. Os professores indicaram como pontos positivos da proposta a flexibilização curricular proporcionada pelos projetos de ensino e pela introdução de atividades artístico-culturais na rotina da escola; a existência de horários e reuniões pedagógicas no turno de trabalho para planejar as atividades pedagógicas, estudar e socializar informações; e ainda, a abertura para a participação nos processos de tomada de decisão junto à direção e coordenação da escola.

Quanto aos aspectos apontados pelos professores como negativos ou ainda como dificuldades referem-se: à pouca compreensão dos princípios e concepções da proposta; à falta de suporte institucional aos professores; à falta de investimento na reestruturação física das escolas especialmente, para organizar o atendimento dos alunos de 6 anos; à falta de espaços pedagógicos organizados para a formação do professor no contexto de trabalho; à falta de sintonia entre os professores e a direção/coordenação da escola na condução da proposta; à dificuldade de organizar o trabalho para atender a diversidade cultural e ritmos de aprendizagem dos alunos; e à falta de orientadores básicos específicos para adequar a flexibilização curricular e articular o trabalho entre os professores.

As análises feitas por Dalben (2.000a) apontaram ainda que, apesar dos professores se manifestarem conscientes quanto à necessidade de mudanças nas práticas escolares para atender os alunos considerando suas características e a heterogeneidade presente na sala de aula, eles apresentaram muita dificuldade em

planejar o trabalho e projetar iniciativas coletivamente durante as aulas. Ainda de acordo com Dalben (2.000a), os professores não percebiam que eles deveriam reordenar os espaços e tempos escolares voltados à própria formação e atuação junto aos alunos. Além disso, em situações coletivas os professores tinham dificuldades para expor suas idéias, dúvidas e contribuições, permitindo prevalecer uma tradição pedagógica que minimiza a atividade docente ao mero cumprimento da tarefa pedagógica sem garantir a sua participação na elaboração da mesma.

Para Mazzilli (2.000), uma das pesquisadoras do GAME, as dificuldades configuradas aos professores centravam-se exatamente no currículo, na avaliação e no trabalho coletivo, isso porque a integração desses três componentes da prática pedagógica condicionava o avanço da proposta, a incorporação de seus propósitos. A partir dessa visão, a autora ressaltou que esses componentes precisariam ser tratados com mais emprenho em suas especificidades pelos gestores e implantadores de programas de reorganização do ensino como a Escola Plural.

Tomando os indicadores de possíveis desafios decorrentes da Escola Plural, foram destacadas também a seguir as contribuições de alguns estudos que examinaram a implantação do regime de ciclos no interior das escolas das redes públicas dos Estados de São Paulo e do Paraná. Esses estudos foram apresentados por Sampaio (2.002) em coletânea intitulada “O cotidiano escolar face às políticas educacionais” e extraíram aspectos decorrentes da implantação de medidas políticas que, ao sugerirem alterações nas práticas docentes, promoveram desafios aos professores no processo de reorganização de suas práticas.

O estudo realizado por Sampaio em escolas da rede pública do Estado de São Paulo entre os anos de 1.991 e 1.995, analisou as relações entre currículo e funcionamento da escola. Seus resultados mostraram que, ao se implantar os ciclos,

tinha-se ainda mantido o trabalho docente regulado por um currículo inflexível, regido pela lógica de sistematização das disciplinas e estreitamente articulado com a seriação. Sob essa ótica, alguns domínios pré-estabelecidos eram os indicadores da condição de aprovação ou não do aluno para uma etapa posterior, paradigma que acabava por contribuir para a restrição do acesso ao conhecimento, uniformização do ensino e legitimação da seletividade escolar e para o insucesso de muitos alunos, além de fazer da docência algo controlável e previsível.

Para Sampaio (2.002), o grande desafio do professor nessa perspectiva é o de superar essa organização vigente colocando em ação um currículo, por meio do exercício da sua autonomia e em consonância com os objetivos da escola junto aos seus alunos.

O texto de Guilherme (2.002) contribuiu com o levantamento de um conjunto de desafios ao investigar o impacto do Ciclo Básico implantando no Estado de São Paulo em 1.984 sobre o processo de avaliação do rendimento escolar por meio da investigação das práticas e concepções dos professores. Segundo a autora, configurou-se como desafio aos docentes a reformulação das concepções e práticas face a uma nova proposta, pois o pensar e o agir das professoras baseavam-se nas experiências e crenças adquiridas por elas ao longo da trajetória profissional, fato que implicava, por exemplo, na manutenção de concepções e procedimentos de avaliação em sua função classificatória. Eram enfrentadas também, dificuldades referentes ao controle da disciplina, às classes heterogêneas, à falta de parâmetros comuns aos professores do Ciclo Básico para melhorar as condições subjetivas de trabalho, propiciando trocas entre os pares para sanar as dificuldades.

Aliadas a essas dificuldades, a ausência de investimento na formação continuada; o controle sobre o seu trabalho, devido ao número excessivo de

determinações oficiais e a retomada da escola enquanto *locus* de formação docente configuravam-se barreiras para a concretização das alterações almejadas com a proposta do Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

Os desafios identificados no estudo de Ferreira (2.002) foram decorrentes da investigação acerca das respostas criadas pela escola e seus docentes para solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, pois com a não-reprovação implicada com a implantação dos ciclos de alfabetização nas escolas públicas do estado do Paraná, os professores se depararam com o agravamento de tais problemas. Entre esses desafios estavam: planejar o trabalho pedagógico face à não-reprovação e o conseqüente aumento da heterogeneidade das turmas; implementar uma proposta sem a efetiva atuação das secretarias e de investimentos pedagógicos para uma melhor compreensão dos objetivos pretendidos; lidar com a contrariedade existente entre o currículo estabelecido sob critérios homogeneizantes e à necessidade de atender os alunos em consonância com seus ritmos de aprendizagem; superar o princípio homogeneizante decorrente de uma metodologia disciplinadora do corpo e da mente, da hierarquia e da racionalização das práticas pedagógicas postas pela lógica seriada; refletir sobre o seu trabalho buscando reconhecer as práticas cristalizadas na cultura escolar e remodelar o seu fazer para atender à perspectiva da heterogeneidade, posta para o ensino respeitando a diversidade existente na sua sala de aula.

Para Ferreira, os professores são agentes mobilizadores dos aspectos problemáticos do trabalho pedagógico, tendo o papel de articular possíveis iniciativas no projeto político-pedagógico da escola a partir da identificação dos pontos de resistência, das dificuldades e das lacunas na sua formação, sempre questionando a lógica que está por trás do seu trabalho.

O estudo de Marin e Guarnieri (2.002) examinou algumas repercussões na dinâmica de uma escola do ciclo I (1ª a 4ª séries) no interior paulista, trazidas com a implantação das salas-ambiente, medida oficial proposta pela secretaria de educação do Estado de São Paulo para as escolas do ciclo II (5ª a 8ª séries). A escola investigada pelas autoras foi reestruturada didaticamente a partir da decisão da direção da escola que implantou as salas-ambiente e o ensino por áreas, organizações incompatíveis com o preconizado oficialmente para os anos escolares iniciais.

As análises apresentadas por esse estudo evidenciaram os seguintes desafios aos professores quanto à: reorganização do tempo de trabalho junto aos alunos; seleção de conteúdos; desintegração e desarticulação dos conteúdos do currículo das séries iniciais com a adoção do trabalho por áreas; quebra da identidade profissional pela perda da referência do trabalho polivalente face ao trabalho segmentado por áreas ou disciplinas prejudicando a visão do processo de aprendizagem dos alunos; decisões unilaterais no processo de organização do trabalho pedagógico ignorando o real papel do projeto político-pedagógico da escola; negação dos seus saberes e da condição de profissional reflexivo.

Esses desafios decorreram de uma equivocada interpretação das orientações oficiais postas pela direção da escola estudada, comprometendo o desenvolvimento profissional das professoras, uma vez que anularam seus saberes e autonomia profissional, pois nesse processo: “(...) foram consideradas mais como funcionárias do que como professoras reflexivas, mais como técnicas do que como conceptoras das mudanças que deveriam efetivar.” (MARIN; GUARNIERI, 2.002, p. 63).

O ponto convergente desses trabalhos indicou que a imposição e a falta de preparo dos professores constituem elementos característicos dos processos de

implantação de medidas políticas que colaboram para a configuração de inúmeros desafios à ação docente. Além disso, referem-se à inexistência de mudanças significativas no âmbito escolar a partir de tais medidas, mostrando que essas não implicaram melhorias no processo educacional da rede pública.

Os desafios apontados nesses estudos abrangeram diferentes aspectos e amplitudes do trabalho escolar, indo desde alterações relativas ao currículo com a implantação dos ciclos, outras perspectivas de avaliação e aprendizagem, até implicações na dinâmica interna das escolas para adequação do trabalho e organização didática dos docentes.

Os resultados desses estudos evidenciaram ainda que, as modificações propostas pelas medidas educacionais implantadas, não vieram necessariamente acompanhadas por apoio aos professores com ações que auxiliassem no encaminhamento das dificuldades encontradas no âmbito prático do trabalho de sala de aula, como por exemplo, desenvolver o ensino e a avaliação considerando a heterogeneidade dos alunos. Essas alterações configuraram-se em desafios ao envolverem a construção de uma outra lógica de compreensão e de organização do currículo da perspectiva seriada para ciclada, de desarticulação e rearticulação de conteúdos curriculares, de homogeneidade *versus* heterogeneidade na composição das classes, planejamento das aulas e na avaliação dos alunos, da relação professor-aluno entre outros.

Desse modo, a leitura de Mazzilli (2.000) de que as dificuldades dos docentes referiam-se ao currículo, avaliação e coletividade para a realização do trabalho no interior da escola, parece ser confirmada por esses estudos realizados em diferentes contextos e realidades brasileiras.

Esta pesquisa considerou que a implantação da medida política que determinou o atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental, colocou aos professores a necessidade de reorganizar seu trabalho para atender essas crianças, e pressupôs que a configuração de desafios desencadeasse iniciativas docentes na busca de referenciais para esse enfrentamento. Assim, os resultados obtidos pretenderam contribuir com as discussões trazidas por estudos como os apresentados por Sampaio (2.002), na perspectiva de identificar e analisar problemas, dificuldades e sugestões que os professores vêm apontando ao enfrentarem desafios decorrentes da implantação de medidas educacionais.

Para identificar as possíveis dificuldades postas aos professores com a organização do trabalho com as classes de 6 anos, o próximo item contemplou algumas indagações acerca dos elementos pedagógicos que pretendem nortear a configuração de um currículo, com base em referências teóricas e práticas discutidas pelos referenciais do MEC.

1.3 – A configuração de um currículo para o atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental

Sendo certo que a implantação de medidas políticas abala as dimensões do trabalho escolar e especialmente, o trabalho dos professores, Sampaio (2.002) diz que para discutir o alcance e a adequação dessas medidas se faz necessário entender a dinâmica que elas ganham no âmbito escolar e na prática docente, isso porque a interpretação que a escola e os professores fazem das diretrizes. Essa interpretação é determinante para a promoção ou não de ajustes na prática

pedagógica, de acordo com as respostas que dão às expectativas de solução para os problemas reais enfrentados no trabalho com os alunos.

Os referenciais orientadores do MEC[3] apontaram que o atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental deve oferecer maiores oportunidades de aprendizagem ao contemplar nas práticas pedagógicas os aspectos do desenvolvimento da faixa etária, o que implicaria numa urgente e ampla reorganização pedagógica no âmbito escolar.

Desse modo, esses referenciais sinalizaram para a necessidade de criação de uma outra estrutura de organização escolar que considere as características dos alunos para se constituir numa proposta específica que não se confunda com o trabalho desenvolvido na 1ª série.

Considerando essas concepções, algumas condições tornam-se necessárias à organização do trabalho pedagógico, abrangendo as formas de gestão implicadas na ação da equipe escolar e os processos pedagógicos de sala de aula, cujas dimensões envolvem tempo, espaços, recursos, metodologias, planejamento, avaliação, entre outras. Outro aspecto da implementação dessa proposta no interior das escolas, se refere à formação e o perfil docente para atuar nas classes com alunos de 6 anos, pois como é destacado pelo MEC, esse professor deverá manter atitudes investigativas na busca por alternativas pedagógicas e metodológicas para contemplar nas práticas pedagógicas os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais dessa faixa etária visando estimular o desenvolvimento integral da criança.

Como mecanismos para a implantação da proposta o MEC destacou também, a necessidade de investimento em ações e estratégias de formação continuada pelos sistemas e instituições, garantia da participação docente no processo de

construção do projeto político-pedagógico para democratizar as relações intra-escolares e assegurar o atendimento das necessidades dessas crianças. Cabe também aos sistemas de ensino, a responsabilidade em compatibilizar as condições necessárias à nova situação de oferta do ensino fundamental em 9 anos, a partir do respaldo à gestão da proposta nas escolas (BRASIL, 2.005b).

Face a essas orientações para a implantação, fica latente uma indagação: *Afinal, qual é o referencial curricular para o trabalho com esses alunos? Se não é a 1ª série, será a fusão dos objetivos dessa série com os da pré-escola?*

Tomando novamente por referência as orientações divulgadas pelo MEC, a idade de 6 anos é caracterizada pela imaginação, pela curiosidade, pelas representações e simbolizações, por isso o brincar, os jogos e as atividades com as múltiplas linguagens, inclusive a escrita, dão sentido à aprendizagem dessas crianças.

A implantação dessa proposta, portanto parece requerer como base referencias diferentes daqueles postos pelo currículo da 1ª série, exigindo dos professores aprofundamento das concepções de infância, da alfabetização e do letramento para reestruturar a prática pedagógica do ensino fundamental a partir das dimensões do desenvolvimento dessas crianças antes mais especificamente contemplados nas práticas da pré-escola.

Nessa proposta tem ênfase o lúdico e o brincar nas metodologias, o *continuum* do processo de alfabetização nos primeiros anos de escolarização pelo uso de registros da 'vida escolar' dos alunos que permitam esse acompanhamento (BRASIL, 2.004a).

---

[3] O MEC publicou em 2.004 dois relatórios sobre o programa "Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos" e "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais" e, em 2.006, as diretrizes pedagógicas básicas "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade"

Nesse contexto destaca-se a linguagem escrita, dentre as demais linguagens, pelo espaço especial que ela passa a ocupar nessa fase para as manifestações pessoais das crianças, isso porque constitui a descoberta de uma nova forma de expressão e comunicação do seu universo. A escola nesse momento então ganha um papel fundamental e decisivo ao contribuir para tornar significativo o conhecimento e a representação do mundo pela escrita, por meio de atividades pedagógicas baseadas nas diversas situações cotidianas para construir a compreensão dos usos sociais da língua.

Desse modo, do ponto de vista pedagógico, a alfabetização no cerne dessa proposta exige uma dinâmica contextualizada de construção de significados sobre o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças, sem provocar rupturas no desenvolvimento das demais linguagens que elas fazem uso para interagir e compreender o mundo, mas com uma permanente valorização do papel social da escrita.

Sobre a alfabetização em idade pré-escolar, Ferreiro (2.001) complementa que as situações pedagógicas deveriam permitir às crianças:

> (...) a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever, sem necessariamente copiar um modelo; tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 2.001, p. 102).

Nessa perspectiva, Mello (2.004) considera que, esse seja um desafio a ser superado quando se trata da inserção da criança na cultura escrita, isso porque a escola acabou criando uma metodologia para ensinar a ler e escrever que, a autora denomina artificial por se desvincular das práticas reais de escrita, e sonegar os usos sociais para a comunicação, registro e obtenção de informações.

Segundo Mello (2.004), essa situação é evidenciada pela própria organização das salas de aula onde se ensina a ler e escrever, porque é possível encontrar muitas letras e até mesmo palavras com letras ou sílabas destacadas, ao invés de textos que despertem o interesse pela leitura e o desejo das crianças em aprender a escrever.

Com base nas idéias mencionadas nesse item, nas orientações do MEC e nos estudos acerca dos desafios postos aos docentes com a implantação de medidas políticas, é possível dizer que muitos desafios tenham se configurado na dinâmica do trabalho dos professores em relação ao currículo, à organização escolar e às práticas pedagógicas em torno da alfabetização dessas crianças. Esses possíveis desafios parecem decorrer da necessidade de construção de um referencial curricular para as classes de 6 anos que se oriente pelas características dessas crianças, ao mesmo tempo em que propicie o convívio com a escrita e que, para isso supere, tanto as práticas tradicionais cristalizadas na 1ª série, quanto as práticas da educação infantil, nas quais o contato com a escrita ainda é tão pouco enfatizado.

CAPÍTULO 2

2 – O TRABALHO DOCENTE FACE À PROPOSTA DA ESCOLA INTERATIVA NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA: PERSPECTIVAS DO ESTUDO

Com base nos pressupostos dos referenciais do MEC e legislações abordados no capítulo anterior, a proposta de inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental incide sobre a formulação e ação de um currículo específico para prever esse atendimento de modo que perpasse as adequações estruturais e pedagógicas das escolas de acordo com as necessidades e características desses alunos. Entretanto, existem alguns indicativos de que o processo de implantação dessa medida ocorrida no município de Araraquara há 6 anos, parece não ter oferecido apoio efetivo aos professores e às escolas de ensino fundamental para organizar e desenvolver essa configuração do trabalho com as classes de 6 anos.

Com base nos estudos sobre desafios docentes reunidos por Sampaio (2.002) abordados no capítulo anterior, a implantação de medidas políticas para a rede pública de ensino que objetivam promover alterações nas práticas escolares não tem sido precedida de ações efetivas para apoiar e orientar os professores. Desse modo, o contexto de implantação de medidas vivenciado pelos professores repercute dificuldades e dúvidas sobre suas práticas, configurando possíveis desafios a serem superados no cotidiano do seu trabalho.

Rodrigues e Esteves (1.993) colaboraram com essa perspectiva da pesquisa apontando que a análise das necessidades do professores é instrumento imprescindível para planejar ações no cenário educacional. Destacaram também que os investimentos para a identificação dessas necessidades e desafios, não deve ser reduzido ao mero levantamento das dificuldades, preferências ou aspirações individuais manifestadas pelos docentes. Logo, é preciso uma

compreensão mais ampla sobre a dinâmica que envolve os professores ao se apropriarem dos objetivos e promoverem estratégias para a superação dos desafios que percebem no contexto do seu trabalho, pois essa dinâmica revela como eles pensam, organizam-se e agem face à necessidade de construção de referenciais para promover mudanças em suas práticas.

Nessa perspectiva, Giovanni (2.003) destaca que as situações de trabalho apresentam constantes desafios a serem sanados pelos professores por meio da indagação, da reflexão e dos processos de busca de respostas, que envolvem tomadas de decisão a partir do engajamento e dos significados pessoais e profissionais, ou ainda, da sua intencionalidade.

Essa intencionalidade docente, segundo a autora, consiste em condição essencial para que se estabeleçam os elementos da indagação, reflexão e ação que configuram essa dinâmica. Desse modo, o professor é capaz de desenvolver-se e aprimorar o seu trabalho, de acordo com o compromisso pessoal e profissional que estabelece com a sua prática, com o ensino e com a sua profissão.

Outros dois aspectos da dinâmica docente apontados por Giovanni referem mais diretamente ao processo de busca de respostas para solucionar os problemas identificados e aos elementos que subsidiam essas respostas. O primeiro aspecto diz respeito às ações promovidas pelos professores para enfrentar as dificuldades presentes em seu trabalho, pois essas ações tornam-se mais efetivas no atendimento dos seus objetivos quanto mais coletivas forem. Nesse contexto, a parceria tem um papel rico e promissor por possibilitar a reflexão, a troca e a construção conjunta da escola, e consiste também, assim como a intencionalidade, numa condição fundamental para promover novas situações de trabalho que atendam às práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao segundo aspecto, Giovanni (2.003) destaca que ao buscarem respostas para enfrentar as dificuldades e dúvidas que identificam, os professores realizam mediações com o próprio trabalho, isso porque suas experiências profissionais traduzem para novas situações de trabalho elementos que lhes são significativos, contextualizados e viáveis.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, os apontamentos feitos pela autora parecem contribuir com a abordagem do trabalho do grupo de professoras que ao enfrentarem dificuldades para organizar uma proposta para as classes de 6 anos com a implantação da Escola Interativa, compartilhavam concepções e expectativas comuns sobre os propósitos da proposta, tomando a parceria como elemento central para a organização do seu trabalho. Desse modo, a intencionalidade em promover mudanças e buscar referenciais nas próprias experiências devido à falta de apoio e formação, a dinâmica de trabalho constituída por esse grupo de docentes parece caracterizar a existência dos elementos e condições apontados pela autora como necessários para a superação dos problemas encontrados no cotidiano escolar.

Na perspectiva de uma organização curricular, Sacristán (1.998) também contribuiu para leitura dos desafios enfrentados por esse grupo de professoras já que esses se relacionavam à dinâmica do currículo no interior da escola e das práticas dessas docentes. Segundo o autor, toda finalidade educativa presente nas salas de aula constitui-se sob orientação do currículo que tem por função responder às necessidades de ordem social e cultural, promovendo a construção e a significação do conhecimento para os alunos.

Para esse autor, o currículo se apresenta em dois níveis sendo eles: o *nível político administrativo* que estabelece o currículo prescrito definindo as opções

pedagógicas e regulando a ação, tendo ainda desdobramentos sobre a socialização profissional dos professores; e o *nível da ação nas escolas* que determina o significado do currículo prescrito para os professores. Ao tratar desse segundo nível, Sacristán (1.998) destaca que a dinâmica que o currículo ganha na realidade das escolas e nas salas de aula relaciona-se às *importantes margens de autonomia* docente e ao desenvolvimento profissional. Entretanto, é fato que os professores têm suas competências profissionais pouco estimuladas, seja em situações concretas de formação ou de trabalho, gerando por um lado à falta de iniciativas e reflexão sobre a própria atividade e por outro, a existência de um currículo duplamente determinado por prescrições externas à sala de aula.

Havendo certa dependência dos professores de um sistema curricular estável e controlador das práticas pedagógicas, é urgente considerar as possibilidades que envolvem uma renovação pedagógica a partir da libertação dessa rigidez curricular que parece então passar pela criação de alternativas que incentivem as iniciativas docentes acerca do próprio trabalho. Como aponta o autor:

> A renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, além das trabalhistas, para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo em que se é consciente das dificuldades objetivas do plano. Recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto, supõe deixar boa parte deles em saída alguma. A liberação dos que ensinam para níveis maior de autonomia profissional passa nesse sentido por uma política gradualista na qual a criação de meios alternativos cumpre um papel importante" (SACRISTÁN, 1.998, p. 149).

Sacristán (1.998) considera que algumas estratégias para a melhoria da educação por meio da renovação das práticas pedagógicas, relacionam-se à medidas alternativas e materiais mediadores devidamente planejados e postos em ação no processo de implantação do currículo, sendo essas: a) análise do

desenvolvimento curricular no contexto, aspectos políticos e administrativos, b) oferta de recursos adaptados às necessidades dos alunos, c) elaboração de políticas para favorecer a acumulação de meios utilizáveis pelos alunos, d) organização docente para favorecer meios coletivos, e) organização de meios estruturadores para que os professores desenvolvam e experimentem a fim de não gerar acomodação, f) criação de equipes multidisciplinares para elaborar e difundir propostas inovadoras entre os professores, g) compreensão da implantação de qualquer novo currículo ou materiais relacionados às tarefas práticas da sala de aula que reflita no aperfeiçoamento docente, h) revisão dos mecanismos de autorização de materiais pedagógicos priorizando a criatividade da atuação docente e i) consideração acerca do tratamento dado ao currículo nos programas de formação de professores para liberta-los da dependência profissional.

Considerando as condições apontadas pelo autor para a implantação de um novo currículo, e uma necessária reestruturação pedagógica, decorrente do atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental, a análise dos dados obtidos por esta pesquisa buscou identificar as iniciativas de um grupo de docentes alfabetizadoras que enfrentaram o desafio de organizar e desenvolver seu trabalho com as turmas de 6 anos, que implicava construir um currículo que atendesse as necessidades da faixa etária.

A seguir, são apresentados os principais aspectos acerca da proposta da Escola Interativa implantada em 2.002 no município de Araraquara, da organização pedagógica e funcionamento da escola pesquisada, da caracterização do trabalho realizado pelo grupo de professoras, bem como, do perfil profissional das três docentes das classes de 6 anos que formavam o grupo alvo deste estudo e do trabalho realizado decorrente da parceria entre elas.

2.1 – A proposta da Escola Interativa no município de Araraquara

De acordo com Borghi (2.000), o processo de municipalização do ensino fundamental no Brasil foi especialmente impulsionado a partir das orientações de descentralização trazidas pela LDB nº 9.394/96 e da aprovação da Emenda Constitucional nº14, aprovada em 12 de setembro de 1.996, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No caso de Araraquara, município localizado no interior do Estado de São Paulo, o processo de municipalização teve início em 1.997 com a instituição do seu próprio sistema municipal de educação por meio da lei nº 4.938, aprovada em 1.997. Ainda nesse ano, o município passou a atender alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Com isso, constatou-se nesse momento a abertura de três escolas municipais, sendo a primeira com classes de 1ª à 4ª séries, a segunda apenas com classes de 1ª série e a terceira localizada em zona rural cujo atendimento de 1ª à 4ª séries era oferecido em classes multisseriadas.

No ano de 1.999, ocorreu a municipalização parcial de mais uma unidade escolar quando a prefeitura assumiu as classes de 1ª e 2ª séries, enquanto as de 3ª e 4ª séries permaneceram mantidas pela rede estadual de ensino. Essa situação fez com que durante esse ano as redes estadual e municipal de ensino compartilhassem a gestão da mesma escola. A mudança ocorreu apenas no ano seguinte quando as quatro séries iniciais passaram definitivamente para a responsabilidade do município. Ainda em 26 de julho de 1.999, a prefeitura de Araraquara assinou um convênio com o Estado de São Paulo, estabelecendo uma

parceria entre as duas instâncias governamentais para o processo de municipalização do ensino fundamental na cidade.

Assim no ano de 2.000, o sistema municipal de educação ampliou a sua rede de ensino com a municipalização de três escolas estaduais e a criação de mais três escolas municipais, sendo duas dessas localizadas na zona rural.

O estudo de Altieri (2.003), sobre o processo de municipalização do ensino na cidade de Araraquara, apontou que a definição das escolas estaduais que passariam a ser mantidas pelo município foi decorrente de análises que indicaram a prioridade do processo de municipalização das unidades escolares localizadas nas zonas periféricas da cidade sobretudo, por atenderem alunos procedentes da zona rural, que tinham o benefício do transporte escolar garantido por repasse de verba proveniente do FUNDEF.

Portanto até o final do ano de 2.000, o município de Araraquara já contava com um sistema de educação composto por dez escolas de ensino fundamental, sendo sete municipais e três municipalizadas em parceria com o governo estadual. Cabe ressaltar que, até aquele momento, nenhuma dessas escolas municipais oferecia o ensino fundamental completo, situação que se alterou apenas dois anos depois.

No ano de 2.001, assumiu a prefeitura da cidade de Araraquara o Partido dos Trabalhadores (PT) com propostas de mudanças para os vários setores sociais, dentre eles o setor educacional. Nesse caso, a proposta inicialmente chamada apenas de Escola Ciclada, passando mais tarde a ser denominada de *Escola Interativa*, consistia na reorganização do ensino por ciclos de formação com a concomitante ampliação do ensino fundamental para 9 anos, prevendo no ciclo inicial o atendimento das crianças de 6 anos de idade. Baseada nas experiências

dos municípios de Porto Alegre e Belo Horizonte, a proposta foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) à comunidade escolar da cidade durante a 1ª Conferência Municipal de Educação realizada no ano de 2.001. A partir das discussões feitas na referida Conferência a proposta fica estabelecida como diretriz para a reorganização do ensino nas escolas municipais. Entretanto, sua regulamentação ocorre somente no final do ano seguinte pelo Conselho Municipal de Educação (CME) a partir do ofício circular nº 004-03 (anexo) encaminhado pela SME.

Ao examinar o projeto político-pedagógico da Escola Interativa, notou-se que seus propósitos políticos se justificavam como possibilidade de atingir os marcos do governo petista que consistiam em gestão democrática, qualidade social da educação e educação inclusiva. Foi enfatizado que a referida proposta de reorganização das escolas visava ações e mecanismos para garantir e fortalecer a participação comunitária na gestão das escolas por meio do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil.

Quanto aos propósitos pedagógicos, a Escola Interativa considerou que, mediante um quadro de mudanças sociais que exigem ‘condições intelectuais para enfrentar os desafios que a sociedade lhes impõe’, era necessário romper com ‘velhas concepções educacionais’. Para superar essa tradição pedagógica que tem promovido o fracasso escolar de muitos alunos se fazia necessária a multiplicação de iniciativas inovadoras, por meio de um efetivo suporte pedagógico, visando a alteração dos procedimentos didático-metodológicos e avaliativos.

A organização do ensino sob a perspectiva dos ciclos do desenvolvimento humano proposta pela Escola Interativa, visava “ (...) garantir, pelo trabalho árduo, a aprendizagem de todos, respeitando seus ritmos e condições individuais (...)”, não

devendo ser confundida com a aprovação automática. (ARARAQUARA, 2.002b, s/n).

A configuração da Escola Interativa correspondeu aos ciclos e idades explicitados nas propostas da Escola Plural e da Escola Cidadã. Cada um dos três ciclos requer o atendimento educacional e pedagógico dos alunos harmonizados com as suas características.

Configuração dos ciclos nas propostas da Escola Cidadã e Escola Plural

CICLO I 6 a 8 anos	**CICLO II** 9 a 11 anos	**CICLO III** 12 a 14 anos
Infância	Pré-adolescência	Adolescência

Fonte consultada: Caderno Político-Pedagógico nº 9 da Escola Cidadã (Porto Alegre/RS) e Projeto político-pedagógico da Escola Plural (Belo Horizonte/MG) e Projeto político-pedagógico da Escola Interativa (Araraquara/SP)

Segundo a SME, a Escola Interativa não pretendia se apresentar pronta às escolas, mas devia ser produto da construção coletiva dos agentes do processo, fazendo-se garantir pelos princípios democráticos. No início do ano de 2.002, a Escola Interativa foi implantada como projeto-piloto em três unidades escolares, sendo duas na zona rural e uma na zona urbana. A escolha da SME por essas escolas apareceu no Plano Municipal de Educação (PME):

> Adotou-se, como princípio que a proposta fosse implantada gradativamente, observando as escolas que apresentassem condições de estrutura física e materiais compatíveis com o projeto e nas quais a equipe educacional espontaneamente viesse a aderir à proposta, passando a trabalhar, a partir da própria prática, na definição dos princípios que nortearão a construção dos regimentos escolares (Araraquara, PME, 2.004, p. 66).

Nesse momento, ainda sem referências específicas da SME, as escolas sob uma adesão não necessariamente espontânea e com condições ainda incompatíveis com a proposta, foram orientadas a apoiar-se nos referenciais contidos nos documentos da Escola Cidadã (Porto Alegre) e da Escola Plural (Belo Horizonte).

A disponibilização desses e outros referenciais que pudessem auxiliar na divulgação e no entendimento dos princípios da proposta junto às escolas ficaram sob a responsabilidade dos seus próprios diretores. Para a implementação da Escola Interativa, a SME previu que os HTPCs consistissem em espaços de formação e qualificação docente subsidiados por ações da equipe diretiva e de apoio pedagógico.

A análise do projeto da Escola Interativa apontou seu caráter estritamente político e normatizador, porém ausente de aprofundamento quanto aos propósitos pedagógicos. Essa projeção das implicações pedagógicas foi atribuída à responsabilidade dos educadores, os quais tinham o compromisso de desenvolver com o êxito a proposta.

Para a implementação da proposta nas escolas, a SME considerou necessário instalar equipes de suporte técnico-pedagógico e, para isso, realizou nem 2.001 concurso público para a seleção e contratação de supervisores de ensino e de assistentes educacionais pedagógicos, cuja função era acompanhar e orientar o trabalho do conjunto das escolas que compunham o sistema municipal de ensino de Araraquara.

Entretanto, cabe ressaltar que essas equipes começaram a atuar nas escolas somente após o processo de implantação que ocorreu no início do ano de 2.002 em três unidades escolares, evidenciando com isso que o enfrentamento das prováveis dificuldades decorrentes do processo de implantação foram vivenciadas solitariamente pelos professores, não contando com o apoio da SME para reorganizar o trabalho.

No ano de 2.003, deu-se continuidade ao processo de implantação da Escola Interativa envolvendo mais duas escolas municipais que atendiam classes de 1ª à 8ª

séries. Com isso, essas unidades também se reorganizaram sob os princípios da proposta passando a oferecer o ensino fundamental de 9 anos.

No ano seguinte, foi criada mais uma escola municipal de acordo com a organização da respectiva proposta. Assim, a partir desse momento, o sistema municipal de ensino de Araraquara passou a ter sete escolas de ensino fundamental de 9 anos, organizadas por ciclos de formação e, quatro outras ainda sob regime seriado atendendo alunos das séries iniciais.

No início do ano de 2.006, a proposta abrangeu toda a rede de ensino, inclusive as quatro escolas seriadas que passaram a atender todo o ciclo I (6 a 8 anos) e os dois primeiros anos do ciclo II que equivalem à 3ª e 4ª séries. Dentre essas escolas, uma delas foi ampliada fisicamente para atender os três ciclos na perspectiva do ensino fundamental de 9 anos. Essas alterações no quadro das escolas municipais ocorreram em consonância com a lei federal nº 11.274, que aprovada neste mesmo ano, propôs a ampliação do ensino fundamental com a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

O quadro abaixo, baseado em documentos e informações fornecidas pela própria SME, mostra o processo de configuração do sistema de ensino de Araraquara desde a municipalização até a proposta da Escola Interativa:

Quadro 1 – Configuração do sistema municipal de ensino de Araraquara

ano	*EMEF 1*	*EMEF 2*	*EMEF 3*	*EMEF 4*	*EMEF 5*	*EMEF 6*	*EMEF 7*	*EMEF 8*	*EMEF 9*	*EMEF 10*	*EMEF 11*
1.997	**A**	**B**	**C**								
1.998	**A**	**B**	**C**								
1.999	**A**	**B**	**C**	**D**							
2.000	**E**	**B**	**G**	**E**	**B**	**B**	**F**	**B**	**F**	**F**	
2.001	**E**	**B**	**G**	**E**	**B**	**B**	**F**	**B**	**F**	**F**	
2.002	**E**	**G**	**I**	**E**	**I**	**I**	**I**	**B**	**G**	**F**	
2.003	**E**	**I**	**I**	**E**	**I**	**I**	**I**	**B**	**I**	**F**	
2.004	**E**	**I**	**I**	**E**	**I**	**I**	**I**	**B**	**I**	**F**	**I**
2.005	**E**	**I**	**I**	**E**	**I**	**I**	**I**	**B**	**I**	**F**	**I**
2.006	**H**	**I**	**I**	**H**	**I**	**I**	**I**	**I**	**I**	**H**	**I**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Legenda:
A Escola municipal atende apenas classes de 1ª série
B Escola municipal atende classes de 1ª à 4ª séries
C Escola municipal atende classes multisseriadas de 1ª à 4ª série
D Escola parcialmente municipalizada atende apenas classes de 2ª série
E Amplia atendimento para classes de 1ª à 4ª série
F Escola municipalizada atende classes de 1ª à 4ª série
G Amplia atendimento para classes de 1ª à 8ª séries
H Reorganiza-se por ciclos de formação ampliando atendimento apenas para classes de 6 anos
I Reorganiza-se por ciclos de formação oferecendo o ensino fundamental de 9 anos

A SME de Araraquara apresentou os princípios gerais da proposta da Escola Interativa no documento regulamentado pelo CME no ano de 2.002 e no PME, aprovado sob a lei nº 6.208 no ano de 2.004. A inserção dessa faixa etária no ensino fundamental foi abordada no PME como uma proposta que pretendia "iniciar um processo mais sistematizado de alfabetização" destacando que:

> (...) não significa a mera antecipação do ensino fundamental, mas o entendimento de que a criança de 6 anos deve receber atenção educacional e pedagógica que facilite sua transição para uma crescente sistematização dos conhecimentos e essa incorporação também parte do pressuposto de que o ambiente e a convivência com crianças maiores dos outros ciclos, estimulam seu desenvolvimento e favorecem o processo de sistematização da alfabetização (Araraquara, 2.004, p. 66).

É importante destacar que a SME não elaborou um documento explicitando as diretrizes pedagógicas para o atendimento de cada ciclo de formação e, especificamente das crianças de 6 anos. Diante disso, o processo de implantação dessa proposta parece ter atribuído aos professores a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico para atender às exigências postas.

Desse modo, a Escola Interativa pretendendo superar os problemas educacionais, caracterizados pelo fracasso escolar dos alunos, a partir da mudança de concepções e de práticas pela organização do ensino em ciclos, delegou aos professores a responsabilidade por tal mudança porém, sem dar-lhes as diretrizes e o efetivo suporte pedagógico, acabou comprometendo, ou ainda anulando, a

possibilidade de promoção da melhoria do ensino pela ressignificação e alteração das práticas educacionais pelas mãos dos docentes.

Com base nesses aspectos acerca da organização da rede municipal de Araraquara sob a perspectiva da Escola Interativa, esta pesquisa tomou como foco para estudo uma das escolas que implantou a proposta desde 2.002, e contava com um grupo de professoras alfabetizadoras que por iniciativa própria, buscava alterações e adequações das práticas pedagógicas para atender a faixa etária de 6 anos no ensino fundamental.

2.2 - A escola investigada: o projeto político-pedagógico e a dinâmica cotidiana

A escola selecionada para este estudo foi construída em 1.995 pelo governo estadual para atender alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Sua municipalização ocorreu no ano de 2.000, mantendo-se a oferta apenas das quatro séries iniciais. No ano de 2.002, a escola foi escolhida dentre as várias unidades da rede municipal de Araraquara para implantar o projeto-piloto da Escola Interativa, que sugeria a reorganização do ensino em ciclos de formação como apresentado anteriormente. Com isso ocorreu também a ampliação do atendimento do ensino fundamental para 9 anos com a inclusão dos alunos de 6 anos de idade no ciclo I que se refere ao ciclo de alfabetização.

Localizada numa região periférica da cidade de Araraquara, a escola atendia uma população bastante carente economicamente, composta em sua maioria por migrantes das regiões Norte e Nordeste do país que buscavam no Estado do São Paulo oportunidades educacionais e profissionais. Dados do projeto político-pedagógico da escola indicaram que devido à distância do centro da cidade, a

população foi desfavorecida da presença do poder público, o que fazia da instituição escolar a grande referência para todos. Além disso, a população desse bairro foi também desfavorecida geograficamente, sofrendo certo isolamento da área central da cidade.

O bairro onde se localiza a escola, apesar de ter por volta de 15 anos, apenas recentemente recebeu infra-estrutura básica como asfalto, iluminação pública em suas ruas, especialmente, em sua única via de acesso, e um posto de saúde. Não havia recursos de lazer, o que fazia da escola um referencial para atividades culturais e esportivas por meio de projetos desenvolvidos por fundações, secretarias do próprio município e outras iniciativas como polícia militar, universidades locais, etc.

O projeto político-pedagógico da escola mostrou que em 2.005 eram atendidos cerca de 800 alunos em 31 classes divididas nos 9 anos do ensino fundamental. A equipe docente era composta por aproximadamente 50 professores divididos entre PI e PII. A equipe diretiva era formada pela diretora e vice-diretora, enquanto que a equipe de apoio pedagógico era formada por uma professora-coordenadora, uma assistente pedagógica, uma supervisora de ensino e uma professora-itinerante. As funções de vice-direção e coordenação pedagógica eram destinadas aos docentes mediante aprovação em processo de seleção junto à secretaria de educação e eleição entre os pares. A função de professor-itinerante era atribuída ao professor especialista da área de educação especial pela SME para atuação junto às escolas oferecendo orientação aos professores, pais e alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Os demais membros da equipe escolar (professores, diretor, assistente pedagógico e supervisor de ensino) ocupavam cargos obtidos por meio de

aprovação em concurso público. Os cargos de professor e de diretor de escola possuíam sede em uma unidade escolar, enquanto o supervisor de ensino e o assistente pedagógico atuavam em uma ou mais unidades da rede de ensino por pertencerem à equipe de apoio técnico-pedagógico da SME.

É pertinente esclarecer que os professores PI atuam nas classes do ciclo I e nas classes do 1º e 2º anos do ciclo II, que correspondem às 3ª e 4ª séries. No 3º ano do ciclo II e em todos os anos do ciclo III, que correspondem às classes de 5ª a 8ª séries, atuam os professores PII, especialistas em áreas ou disciplinas.

Do ponto de vista da organização pedagógica da escola, constava em seu projeto político-pedagógico, que desde 2.004, a escola estava estruturada sob a proposta de rodízio de ambientes, para articular o uso da sala de aula com outros espaços pedagógicos, chamados de *Laboratórios de Aprendizagem*, tais como o Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Laboratório de Artes, Portal do Saber (biblioteca) e Sala de Recursos. Assim, todas as atividades semanais para o ciclo, cuja ênfase na alfabetização compreendia o atendimento das faixas etárias entre 6 e 8 anos de idade, eram realizadas nesses Laboratórios de Aprendizagem mediante horário pré-estabelecido e dividiam-se entre: *Sala Estruturada* (sala de aula convencional); *Sala de Recursos* (equipado com recursos para jogos, vídeo e música); *Portal do Saber* (biblioteca da escola), o *Laboratório de Informática* e *Laboratório de Ciências*, sendo esse último utilizado apenas pelas turmas dos 2º e 3º anos desse mesmo ciclo.

Essa proposta de rodízio de ambientes no ciclo de alfabetização apresentava algumas diferenciações entre o 1º ano e os dois anos seguintes, visando o desenvolvimento de uma proposta específica para atender os alunos ingressantes aos 6 anos de idade no ensino fundamental. O rodízio das classes do 1º ano do ciclo

I (6 anos) previa atividades diárias na Sala Estruturada e atividades ao longo da semana nos Laboratórios de Aprendizagem, sendo a duração de cada aula de 55 minutos: na Sala de Recursos de uma a duas aulas semanais para jogos e duas para atividades com vídeo e música; no Portal do Saber uma aula semanal dedicada às atividades de leitura e pesquisa; e no Laboratório de Informática uma aula semanal para atividades diversas complementares ao trabalho de sala de aula. Cabe destacar que, para os 2º e 3 anos desse mesmo ciclo inicial, a periodicidade das atividades nesses Laboratórios de Aprendizagem era *quinzenal*.

Para as turmas do 1º ano desse ciclo, que compreendia as crianças de 6 anos, era prevista uma aula semanal na Área Livre para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Essa proposta baseada nas práticas da Educação Infantil parecia constituir um dos principais aspectos que diferenciavam o trabalho das classes do 1º ano do ciclo I (6 anos) das demais classes do mesmo ciclo. Essas atividades eram realizadas num dos pátios da escola ou no tanque de areia, utilizando materiais tais como bola, corda e brinquedos diversos como fantoches, bonecas e carrinhos, com a finalidade, segundo as próprias professoras, de não perder o referencial lúdico tão necessário para esses alunos.

Desse modo, observou-se que esses alunos tinham durante a semana, de doze a treze aulas na Sala Estruturada e as demais em espaços pedagógicos alternativos chamados de Laboratórios de Aprendizagem e Área Livre. Em horas, isso significava na jornada semanal de 25 horas, que cerca de 12 a 13 horas, ou ainda 50% das aulas, eram destinadas à atividades na Sala Estruturada e 12 a 13 horas, ou seja os outros 50 % em atividades nos espaços pedagógicos alternativos, como exemplificou o modelo do quadro de horários das turmas abaixo:

Turma A/C

Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Sala estruturada	Jogos	Sala estruturada	Artes	Sala estruturada
Sala estruturada	Portal do Saber	Sala estruturada	Vídeo	Sala estruturada
Sala estruturada	Artes	Sala estruturada	Vídeo	Sala estruturada
intervalo	*intervalo*	*intervalo*	*intervalo*	*intervalo*
Artes	Sala estruturada	Jogos	Sala estruturada	Informática
Educação Física	Sala estruturada	Educação Física	Sala estruturada	Área livre

Turma B/D

Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Artes	Sala estruturada	Artes	Sala estruturada	Informática
Jogos	Sala estruturada	Vídeo	Sala estruturada	Artes
Portal do Saber	Sala estruturada	Vídeo	Sala estruturada	Área Livre
intervalo	*intervalo*	*intervalo*	*intervalo*	*intervalo*
Sala estruturada	Jogos	Sala estruturada	Jogos	Sala estruturada
Sala estruturada	Educação Física	Sala estruturada	Educação Física	Sala estruturada

Segundo informações das professoras, as duas turmas do período da manhã e as duas turmas do período da tarde revezavam-se para cumprir esse horário, isso porque a fixação de um horário para cada turma acabaria prejudicando especialmente as turmas B e D, devido à concentração das aulas iniciais na Sala Estruturada apenas duas vezes por semana. Com isso, as docentes solicitaram esse revezamento, argumentado que os alunos têm maior aproveitamento das atividades sistematizadas na Sala Estruturada nas aulas iniciais e menor rendimento nas aulas finais.

Com a finalidade de observar aspectos do trabalho pedagógico realizado com os alunos de 6 anos, segue a descrição no quadro 2 dos Laboratórios de Aprendizagem utilizados para o trabalho com os alunos de 6 anos. Para compor esse quadro e caracterizar esses espaços, além da leitura do projeto político-pedagógico da escola, recorreu-se à observação dos mesmos para possibilitar maior detalhamento e visualização das informações contidas no referido projeto.

Quadro 2 – Caracterização dos espaços pedagógico utilizados pelo ciclo I

Portal do Saber (biblioteca)	***Laboratório de Informática***	***Sala de Recursos***
Este espaço consiste na biblioteca da escola e é, conforme a Proposta Pedagógica da escola, freqüentada pelo menos uma vez por semana, sob a orientação dos professores, por todos os alunos da escola, no próprio horário de aula ou inverso. Conta com um acervo aproximado de 7.500 títulos entre livros de literatura, paradidáticos, didáticos, dicionários, enciclopédias, revistas e jornais diversos para consulta dos alunos e, também, dos professores. É organizado por uma professora de Educação Infantil[4] O espaço dispõe de oito mesas retangulares e trinta e duas cadeiras giratórias para a realização das atividades de leitura e pesquisa. Além disso, conta também com cinco computadores ligados à internet que também auxiliam nessas atividades. Também possui no fundo da sala um pequeno espaço organizado para propiciar a interação das crianças do ciclo de alfabetização durante o momento da leitura. Ali, as prateleiras são mais baixas e tem os livros, já previamente selecionados para o ciclo de alfabetização, colocados em ordem alfabética pelo nome do autor.	Este laboratório é um espaço organizado para favorecer o uso do computador como mais um recurso de aprendizagem das crianças. Estruturalmente, trata-se de uma sala ampla com vinte computadores dispostos em mesas individuais com instalações de programas como Word e Excel, além de jogos e enciclopédias virtuais. É monitorado por uma Agente Educacional[5] e consiste num espaço pedagógico freqüentado semanalmente por todos os alunos da escola. Essa proposta consta do próprio horário das aulas e, por isso, os alunos estão sempre acompanhados de seus professores. Assim, as aulas são planejadas pelos professores e desenvolvidas com auxílio da monitora que deve organizar previamente o laboratório bem como preparar os computadores para a chegada dos alunos	O Laboratório consiste em uma sala equipada com televisão, vídeo cassete, aparelho de som e vários jogos. É utilizado durante toda a semana apenas pelos alunos do primeiro ciclo, que corresponde ao ciclo de alfabetização (6, 7 e 8 anos). Os alunos das turmas de 6 anos (1º ano do ciclo I) têm quatro aulas semanais neste espaço, sendo duas aulas semanais dedicadas a jogos e duas dedicadas ao trabalho com filmes e música. Já os alunos dos 2º e 3º anos deste mesmo ciclo, circulam por este espaço apenas uma vez na semana por uma aula para jogos e ,quinzenalmente, por um período de duas aulas, as atividades envolvem filmes e música. O laboratório oferece para as aulas de jogos blocos lógicos, ábaco, tangran, bingos de palavras e números, quebra-cabeças, loto-leitura (de palavras), kits de alfabetos móveis e alfabetários silábicos, material dourado, barras de Cuisenaire, placas e sinais de trânsito, jogos de construção, kits de cozinha, carrinhos de bonecas, bonecas e carrinhos diversos para atividades de representação. A sala dispõe de cadeiras e mesas plásticas para propiciar facilmente a organização do espaço para atividades coletivas ou individuais. É decorada com cortinas e tapete de borracha com números e letras.

Quanto à Sala Estruturada utilizada no 1º ano do ciclo I (6 anos), sua organização contava com 25 carteiras dispostas individualmente ou em duplas de frente para a lousa dependendo das atividades e dinâmicas propostas pelas professoras. Havia um “cantinho de leitura” no fundo da sala, com cerca de 25 títulos infantis, entre paradidáticos, de literatura infantil e gibis, uma estante contendo caixas com material para as atividades de recorte, blocos de construção, e brinquedos infantis como bonecas, carrinhos, telefone, fogõezinhos e panelinhas, jogos pedagógicos diversos como alfabeto móvel, ábacos, jogos da memória, quebra-cabeças, material-dourado, jogos de seqüência lógica, entre outros.

[4] As atividades do Portal do Saber são monitoradas por uma professora readaptada por motivos de saúde. Em outras unidades esse monitoramento é feito por Agentes Educacionais.

A Sala Estruturada também dispunha de um calendário pedagógico, relógio e vários materiais confeccionados pelas professoras para oferecer recursos de apoio visual aos alunos, tais como: varal do alfabeto fonográfico no qual cada letra era apresentada nas formas cursiva, de imprensa, maiúscula e minúscula, e associada a uma figura iniciada com a mesma letra; um varal dos numerais de 0 a 10 tendo abaixo a quantidade que cada numeral representava; cartazes e crachás com os nomes dos alunos dispostos em ordem alfabética e com a letra inicial destacada e uma tarjeta que permanecia sobre a carteira contendo de um lado o nome completo escrito com letra de imprensa maiúscula (bastão) e do outro escrito com letra cursiva; e um quadro com os meses do ano confeccionado pelos alunos e professora com a relação dos aniversariantes de cada mês, acompanhados do desenho que o próprio aluno fez de si constando embaixo a data do seu aniversário.

Cabe ressaltar, que as informações acerca da organização e funcionamento dessa proposta de rodízio não foram detalhadas no projeto político-pedagógico da escola, bem como, não se localizou qualquer outra diferenciação de tratamento entre esse 1º ano (6 anos) e os demais 2º e 3º anos que compunham o ciclo I. A única observação constante nesse documento referia-se à grade curricular do 1º ano do ciclo I, que estipulava três aulas semanais da disciplina de Artes ao invés de duas como era fixado para os demais anos e ciclos da escola, conforme mostrou anteriormente o quadro de horários de 6 anos.

Nos ciclos II (3ª, 4ª e 5ª séries) e III (6ª, 7ª e 8ª séries), a proposta de trabalho com os alunos também contemplava atividades nos diversos *Laboratórios de Aprendizagem* da escola que, entretanto, se dividiam nesses ciclos da seguinte forma: três salas destinadas aos Laboratórios de Línguas para as aulas de Língua

---

[5] Cargo com formação escolar em nível médio e que desempenha funções de monitoramento em atividades educacionais e pedagógicas junto aos alunos. Não sendo docentes, essas atividades são planejadas e

Portuguesa e Inglês; três salas destinadas aos Laboratórios de Ciências Biológicas e Matemáticas para as aulas de Matemática e Ciências; três salas destinadas aos Laboratórios de Sócio-História para aulas de História e Geografia; uma sala destinada às aulas de Artes; uma sala destinada ao Laboratório de Ciências, equipado para pesquisa e experimentos; uma sala destinada ao Laboratório de Informática; e o Portal do Saber, que consiste na biblioteca da escola.

As atividades no Laboratório de Informática eram planejadas e desenvolvidas semanalmente pelos professores de Matemática, no Portal do Saber pelos professores de Língua Portuguesa e no Laboratório de Ciências, pelos professores dessa mesma disciplina. Para as atividades nos diversos laboratórios ficavam ainda disponíveis diariamente para uso didático sob agendamento, 2 televisores em estantes móveis com vídeo e DVD para atender os vários laboratórios e professores das diferentes áreas.

A escola contava também com três salas destinadas ao desenvolvimento de projetos de Apoio Escolar[6] para atender os alunos que apresentavam dificuldade no processo inicial de alfabetização, na aquisição dos conceitos básicos matemáticos e na compreensão da leitura e produção escrita.

Quanto à dinâmica de funcionamento e organização do trabalho pedagógico dos professores, observou-se no projeto político-pedagógico da escola que os HTPCs ocorriam diariamente no horário compreendido entre 12:00 e 13:00 horas. Além disso, os professores PI contavam com quatro momentos individuais para planejamento, já que as aulas de Educação Física e Artes eram ministradas para essas turmas por outros professores.

---

orientadas pelos professores da unidade escolar.

[6] Prevê atividades semanais extra-classe para o acompanhamento dos alunos com dificuldades em leitura, escrita matemática. Abrange todos os ciclos e ocorre no mesmo período das aulas, porém em dias e horários alternados.

Para os HTPCs, eram previstas no projeto político-pedagógico atividades em vários momentos da semana para estudo e troca de experiências entre os professores da mesma área ou disciplina, ou ainda entre os que atuavam no mesmo ano do ciclo nos diferentes períodos, inclusive promovendo a integração entre professores PI e PII (ARARAQUARA, 2.002a). Entretanto, conforme indicaram as professoras, essas atividades raramente ocorriam e, por isso, os HTPCs acabavam não atendendo as necessidades dos professores que, por conta própria, acabavam se mobilizando para conversar e trocar experiências sobre o trabalho de sala de aula.

Ainda que o projeto político-pedagógico da escola cumprisse seu papel de normatizador e orientador das práticas da escola sem conseguir contemplar toda a sua dinâmica cotidiana, ao analisá-lo com base nos depoimentos das professoras do grupo investigado, foi possível ter indícios de que alguns aspectos da realidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola não foram explicitados no documento. Além dos HTPCs, um outro exemplo, referia-se ao carro-chefe da organização pedagógica da escola, ou seja, o rodízio pelos laboratórios de aprendizagem propostos para todos os ciclos, que foi superficialmente apresentado. Desse modo, para atender a necessidade de obter maiores informações sobre o funcionamento dessa proposta de rodízio, optou-se pela observação da organização do rodízio nas classes de 6 anos ao longo da semana.

Apesar do projeto político-pedagógico da escola indicar que a tentativa de estruturação para readequar o trabalho da escola devesse contemplar ações coletivas, usando para isso as palavras de Paulo Freire de que : *"... o caminho se faz caminhando",* o processo de implantação da Escola Interativa nessa unidade não foi caracterizado pelas professoras como democrático e previamente planejado, pois

havia indícios da falta de participação docente e da ausência de ações efetivas por parte da SME nas discussões sobre os propósitos e diretrizes da proposta.

Segundo as professoras, o fato da SME ter atribuído à equipe da escola a responsabilidade e autonomia para reorganizar o trabalho pedagógico não garantiu a participação docente, isso porque muitas iniciativas ficaram concentradas na direção da escola, cuja atuação parece não ter dado ao processo de implementação características exatamente democráticas, coletivas e colaborativas, como anunciava o projeto inicial da Escola Interativa. Assim, as manifestações das professoras do grupo acerca da implantação da proposta, pareciam confirmar o descaso entre o fazer docente e as mudanças educacionais, já que ao serem implementadas visando mudanças na prática escolar sem considerar aspectos do cotidiano e da atividade docente, propostas tais como a Escola interativa, se configuram mais um exemplo da imposição de medidas políticas e reformas inconsistentes pelo seu distanciamento da realidade escolar.

Na visão de Frago (2.000), as reformas educativas fracassam por ignorar a existência da cultura escolar e tratar com descaso o papel do professor nos contextos de mudança. Não se pode desconsiderar que quando adentram as escolas, as propostas suscitam no seu interior alguma movimentação coletiva visando à readequação das práticas, muitas vezes, desencadeando pontos de tensão e enfrentamentos para os agentes envolvidos na sua implantação.

Levando em conta que quaisquer transformações na escola pública decorrem de decisões que os professores tomam sobre o seu trabalho cotidiano, reformulando práticas e reelaborando seus saberes, Marin (2.000) aponta dois problemas que envolvem os professores no contexto de implantação de medidas políticas. O primeiro diz respeito ao cumprimento de medidas que não refletem um projeto

individual ou ainda coletivo, o que leva à não apropriação dos objetivos propostos pelos sujeitos envolvidos. Já o segundo problema, relaciona-se à desconsideração acerca das especificidades da escola e do local onde está inserida. É nessa perspectiva que o projeto político-pedagógico tem a função de viabilizar os processos de transformação necessários de modo condizente com a realidade das escolas, isso porque ele implica na possibilidade de construção de uma referência real, imediata e norteadora para o trabalho escolar.

Ainda sob essa ótica, Veiga (1.998) reforça o papel do projeto político-pedagógico enquanto elemento norteador do trabalho docente já que, elaborado e implantado de forma partilhada e democrática, tem a capacidade de contemplar aspectos intrínsecos à cultura da escola garantindo a convergência das ações dos diferentes agentes do processo para atender os objetivos propostos coletivamente. Face à ausência de processos que consolidem o projeto-político pedagógico como o grande direcionador do trabalho da escola, configura-se uma problemática comum na dinâmica escolar que remete, essencialmente, a duas reflexões que se fazem pertinentes na abordagem dos processos de mudança na dinâmica escolar.

A primeira reflexão refere-se a necessidade de resgatar o projeto-político pedagógico enquanto um elemento norteador da equipe escolar, cujos objetivos e estratégias a partir da sua cultura, dos consensos e das práticas, visam estabelecer coletivamente, alternativas para a superação das dificuldades encontradas no cotidiano da escola, quebrando o isolamento do trabalho docente, fazendo-se instaurar relações partilhadas e democráticas. Esse movimento interno da escola exige um exercício coletivo para problematizar os impasses identificados diariamente no trabalho pedagógico e elaborar estratégias para saná-los e

caracteriza o lugar que o projeto político-pedagógico ocupa na dinâmica docente (VEIGA, 1.998).

O processo de construção e implementação de um projeto-político pedagógico revela a necessidade de reorganizações internas à escola, pois:

> (...) o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza efeitos (VEIGA, 2.003, p. 06).

Entretanto, apesar da importância que o projeto político-pedagógico exerce sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, seu papel de orientador das ações pedagógicas encontra-se, muitas vezes, comprometido por seu caráter de instrumento burocrático, como frisou a autora. Desse modo, tornando-se um “formulário administrativo”, o projeto político-pedagógico não revela a identidade, as reflexões e propostas da equipe escolar, convergindo-as para o trabalho coletivo e para a construção da autonomia face ao pensar e fazer pedagógico (VEIGA, 2.003).

A segunda reflexão abarca a relação entre os processos de mudanças e a autonomia docente. A autonomia docente nos processos de mudança é anulada pela impossibilidade de participação dos professores nos processos decisórios comprometendo alterações no contexto pedagógico (FRAGO, 2.000). A autonomia docente implica sobre resultados de qualquer tentativa de transformação da escola, pois ainda segundo esse autor, o professor consciente das necessidades de mudanças, reflete sobre o seu trabalho e promove alterações em suas práticas, passando a incorporar novas possibilidades para a ocorrência dessas mudanças.

Desse modo, posto na condição de receptores e executores no cenário das determinações e da implantação de medidas políticas, os professores vêem negada a sua autonomia face à impossibilidade de participar e desencadear os processos de mudanças no interior das escolas.

A ausência da ‘voz’ docente no contexto de formulação de propostas para mudanças na escola pública, bem como, a recepção e a interpretação que os professores fazem dessas no interior das escolas, são situações que precisam ser ressignificadas para elucidar questões acerca das resistências, dificuldades e necessidades surgidas mediante o processo de implantação de novas medidas, para desmistificar os rótulos depreciativos atribuídos ao trabalho e a formação do professores pelo insucesso de tais medidas (DIAS-DA-SILVA;LOURENCETTI, 2.002).

Com base nessas considerações, esta pesquisa pretende identificar as iniciativas tomadas por um grupo de professoras alfabetizadoras para organizar e desenvolver o trabalho de sala de aula ao se depararem com a implantação da Escola Interativa, mais especificamente no que tange à inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental.

2.3 - O perfil do grupo de professoras participantes da pesquisa

O grupo de professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, era composto por três docentes e, foi selecionado por sua atuação em parceria ao longo dos anos de 2.004 a 2.006 e, por desenvolver um trabalho com indicativos de bons resultados em classes compostas por alunos de 6 anos de idade, inseridos em

classes do ensino fundamental desde o ano de 2.002 com a implantação da Escola Interativa no município de Araraquara.

A partir da implantação dessa proposta, essas professoras organizaram-se em parceria especialmente durante os HTPCs, para discutir e buscar soluções para os desafios que percebiam na organização do trabalho com esses alunos que ingressaram no ensino fundamental ainda tão pequenos.

Durante os anos entre 2.002 e 2.006, a escola manteve duas classes de 1º ano do ciclo I no período matutino e duas no vespertino, totalizando quatro turmas da faixa etária de 6 anos. A partir do ano de 2.004, quatro professoras formaram um grupo coeso que se constituiu na escola, espontaneamente para organizar o trabalho com tais turmas, mediante a ausência de orientações e diretrizes da SME, bem como, da própria escola onde atuavam.

No início do segundo semestre de 2.005, período em que foram iniciadas as atividades de observação do trabalho desenvolvido com os alunos e as entrevistas com as docentes, não foi possível contar com a participação de uma das professoras do grupo que naquele momento se afastava por licença-gestante, o que foi lamentável pois, nas entrevistas com as professoras que compunham o grupo, notou-se pelas manifestações das docentes que o trabalho dessa professora trouxera várias contribuições para as práticas do grupo.

É importante esclarecer que se optou por não envolver a professora que a substituiu, uma vez que esta não havia participado do processo de implantação da proposta na unidade escolar e, especialmente, do trabalho em parceria desenvolvido pelas professoras para atuar nas classes de 6 anos.

No ano de 2.006, com a redução de quatro para três turmas dessa faixa etária, consequentemente a formação do grupo sofreu alteração, pois com a

atribuição das classes no final do ano de 2.005 excluiu a professora que estava afastada devido à diminuição da sua pontuação em decorrência dos períodos de afastamento por motivo de saúde e licença maternidade.

Tendo definido o grupo das três professoras que permaneceram juntas durante mais esse ano como sujeitos da pesquisa, a etapa seguinte consistiu no levantamento do perfil de cada uma delas considerando aspectos sobre a formação e a experiência profissional. Esses dados foram obtidos em momento anterior às entrevistas, a partir dos contatos iniciais com o grupo para apresentação do objetivo da pesquisa, bem como, para verificar a disponibilidade das professoras em participar deste estudo e o consentimento para a gravação das entrevistas e observação das atividades com os alunos. Para garantir a preservação das suas identidades e maior veracidade dos depoimentos dados nas entrevistas, os nomes das professoras não foram utilizados em nenhum momento, sendo as docentes chamadas por professoras A, B e C.

As informações gerais sobre o grupo foram organizadas no quadro 3 para favorecer uma visualização do perfil das professoras que compunham o grupo pesquisado:

Quadro 3 – Identificação do grupo de professoras participantes da pesquisa

Dados	**Professora A**	**Professora B**	**Professora C**
Idade	34 anos	33 anos	38 anos
Formação (curso/local)	Magistério (nível médio/instituição pública) Pedagogia (instituição pública) Especialização em educação infantil (instituição pública)	Pedagogia (instituição privada) Especialização em Psicopedagogia (instituição privada) Psicologia (incompleto/instituição privada)	Magistério (nível médio/instituição pública) Pedagogia (instituição pública) Especialização em Psicopedagogia (instituição privada)
Tempo de investimento na carreira	7 anos	5 anos	18 anos
Experiência no ensino fundamental	7 anos na rede municipal em classes de 1ª, 2ª séries e 6 anos	5 anos na rede municipal em classes de ciclo I e II (de 6 à 10 anos) e 6 anos	10 anos entre as redes municipal e estadual em classes de 1ª à 4ª séries e 6 anos

Experiência na educação infantil	03 anos como auxiliar de classe na rede privada de educação infantil e 03 anos como recreacionista nos Centros de Educação e Recreação (CERs) da prefeitura do município de Araraquara (faixa etária dos 3 aos 6 anos)	06 anos como recreacionista nos Centro de Educação e Recreação (CERs) da prefeitura do município de Araraquara (faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade)	08 anos como professora de educação infantil na prefeitura do município de Araraquara
Experiência na atuação com alunos de 6 anos no ensino fundamental	3º ano (2.004, 2.005 e 2.006)	3º ano (2.004, 2.005 e 2.006)	5º ano (2.002, 2.003, 2.004, 2.005 e 2.006)

A partir dos dados constantes no quadro, verificou-se que as professoras tinham faixa etária que variava entre 33 e 38 anos e experiência docente entre 5 e 18 anos, sendo de até 5 anos de trabalho em classes de faixa etária de 6 anos no ensino fundamental.

As docentes A e C cursaram o magistério em nível médio e o superior em Pedagogia em instituições públicas, enquanto que a professora B fez apenas o curso de Pedagogia em instituição privada. Todas, no entanto, realizaram cursos lato-sensu, tendo a professora A feito especialização na área de educação infantil e as docentes B e C na área de Psicopedagogia. A professora B no ano de 2.000 iniciou o curso de Psicologia, tendo desistido antes mesmo do início do 2º ano.

Quanto ao tempo na carreira docente, a professora C era a mais experiente do grupo tendo atuado por 8 anos em classes de educação infantil e quase 10 anos em classes de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental em escolas da rede estadual e municipal. Desde a implantação da Escola Interativa em 2.002 essa professora atuava com as classes de 6 anos, constituindo uma experiência de cinco anos de trabalho com essa faixa etária no ensino fundamental até o presente momento.

No ensino fundamental, a professora A, com 7 anos na carreira docente, atuou um ano como professora-substituta, dois anos em classes de 1ª e 2ª séries e

nos últimos três anos em classes de 6 anos como professora alfabetizadora. A professora B, com 5 anos de experiência no magistério, teve a experiência de atuar por um ano no ensino fundamental como professora-integradora[7] em classes de 6 a 10 anos. Além disso, atuou um ano também como professora da área de Língua Portuguesa e Sócio-História em classes de 3ª e 4ª séries - grande área do currículo prevista no projeto da Escola Interativa composta pelas disciplinas de História e Geografia – e, nos últimos três anos, como professora alfabetizadora em classes de 6 anos. As professoras A e B atuaram também como recreacionistas[8] em classes de educação infantil, trabalhando com crianças entre 3 e 6 anos de idade e atuaram numa mesma unidade escolar durante todo o tempo de investimento na carreira docente.

Em 2.005, quando foram realizadas as observações do trabalho de sala de aula e as primeiras entrevistas com o grupo, as professoras A e C atuavam com classes de 6 anos no período vespertino e a professora B no período matutino, situação que não se alterou no ano de 2.006.

Quanto à jornada de trabalho, no momento da coleta das informações para a organização do quadro 3, nenhuma das professoras atuava em outra escola em horário oposto. Logo, as três professoras cumpriam jornada semanal de trabalho de 30 horas numa única escola, das quais 20 com os alunos, 5 em atividades de planejamento individual ocorridas durante as aulas das disciplinas de Educação Física e Artes ministradas por outros professores e, 5 em reuniões de HTPCs.

Sobre a opção de trabalhar com os alunos de 6 anos, as docentes indicaram que a atribuição dessas classes foi aberta para os professores escolherem apenas

---

[7] Função docente proposta na Escola Interativa que tinha como atribuição desenvolver projetos interdisciplinares. A função foi extinta no final do ano letivo de 2.005 pela própria SME.

[8] O cargo de recreacionista atua em atividade de apoio aos professores, portanto para a sua ocupação não é exigida a formação no magistério.

nos anos de 2.002 e 2.003, primeiros anos da implantação da proposta. A partir de 2.004, a atribuição dessas classes passou a ser feita pela direção da escola, com a alegação de que era necessário estabelecer um perfil docente para o trabalho de alfabetização com essas crianças ainda muito pequenas. Cabe destacar que a atribuição dessas classes pela direção ocorria apenas nessa unidade escolar até o ano de 2.005.

Logo, a Resolução nº 006/2.005 da SME, passou a orientar todas as unidades da rede municipal de Araraquara, que a atribuição dessas classes fosse feita pela direção da escola, juntamente com a equipe de apoio pedagógico, composta pelo professor-coordenador, assistente pedagógico e supervisor de ensino. O artigo 3º deu a incumbência dessa atribuição à direção da escola não só para as classes do 1º ano (6 anos), mas também de todo o ciclo I, considerando as características das faixas etárias e dos professores face ao processo de alfabetização dessas crianças:

> § 1º - A escolha de professores para atuar nas turmas do ciclo I, deve levar em conta: sua formação profissional, sua experiência e reconhecimento social como alfabetizador bem-sucedido e sua sensibilidade e interesse em trabalhar com crianças dessa faixa etária (Araraquara, 2.005).

Em relação às orientações para a atribuição das classes de 6 anos, as professoras possuíam uma visão positiva, pois acreditavam que para realizar esse trabalho o professor precisava ter um olhar diferenciado sobre essa faixa etária para garantir o atendimento das suas características e necessidades. Além disso, as professoras revelaram que essa medida ajudou a superar uma situação muito desconfortável gerada por professores que alegavam proteção às docentes do grupo pela direção da escola.

Das três professoras do grupo, apenas a professora C teve a oportunidade de escolher espontaneamente classes de 6 anos durante os dois primeiros anos da proposta e, ainda ser convidada pela direção da escola nos anos subseqüentes para dar continuidade ao trabalho com essa faixa etária. Com isso, pôde-se inferir que as demais professoras que fizeram a opção por classes de 6 anos em 2.002 e 2.003 não apresentaram o perfil estabelecido pela direção da escola, enquanto que as professoras do grupo atual permaneceram com essas classes desde 2.004.

As professoras demonstraram satisfação em relação ao trabalho com essas classes dizendo que a aceitação ao convite feito pela direção da escola nunca se deu por falta de opção. Além disso, mostraram-se empenhadas em obter bons resultados, especialmente por meio da parceria, estando também seguras quanto aos objetivos do trabalho com essa faixa etária devido à experiência trazida pela atuação na educação infantil.

O item a seguir, pretendeu abordar aspectos da organização e desenvolvimento do trabalho realizado pelas professoras do grupo. Para isso, foram retratadas algumas situações didáticas observadas na Sala Estruturada e nos espaços pedagógicos que compunham o rodízio proposto para o atendimento das classes de 6 anos na escola investigada.

Além disso, houve também a necessidade examinar os planos de ensino das docentes, levando em conta que esses foram elaborados a partir das suas próprias indagações, concepções, experiências e expectativas, isso porque eles se constituíram de fato no único referencial norteador do grupo, para atuarem durante três anos com os alunos de 6 anos no ensino fundamental, frente à ausência de diretrizes e de investimento no processo de formação e orientação da SME.

2.4 – A organização e o desenvolvimento do trabalho do grupo

Sacristán (1.998) ressalta que o processo mais consciente do ensino é o momento da programação didática, da elaboração dos planos de ensino, isso porque, neles ficarão explícitas as opções dos professores sobre os conteúdos, as formas e os recursos de ensino que orientarão a organização do trabalho de sala de aula. Desse modo, os planos de ensino têm um poder transformador e reflexivo dos professores, sendo decisivos quanto ao que será ensinado aos alunos e de quais modos. Assim, essa etapa do planejamento do ensino exige dos docentes ponderações e decisões sobre os tempos, as seqüências, as abrangências e as ênfases dadas aos componentes das diversas áreas curriculares (SACRISTÁN, 1.998, p. 187).

Ainda sob a referência dada pelo autor, ao examinar os planos de ensino elaborado pelas três docentes investigadas nesta pesquisa, foi possível verificar que, apesar de compreenderem uma programação coerente para as diversas áreas do conhecimento, sua configuração era caracterizada pelo adensamento de conteúdos selecionados, e pela definição de procedimentos metodológicos e recursos didáticos mais direcionados para a aprendizagem da escrita, do que para o atendimento das características desses alunos. Desse modo, parecia que a proposta não estava necessariamente permeada pela preocupação constantemente mencionada pelas docentes referente à ludicidade desse trabalho.

Ao considerar os referenciais do MEC, que também apontaram para a necessidade de contemplar uma abordagem lúdica no início do processo de alfabetização, os planos de ensino orientadores do trabalho das professoras do grupo pareciam caracterizar uma proposta mais próxima das classes de 1ª série, por

apresentarem práticas voltadas para a sistematização da escrita, ou seja, por meio de várias atividades com letras e sílabas para compor palavras.

Mediante a ausência de referenciais da SME na implantação da Escola Interativa, o grupo de professoras ao elaborar seus planos de ensino parece ter projetado expectativas ainda muito amplas e difíceis de serem atingidas com os alunos de 6 anos. Assim, além de distanciarem-se da finalidade norteadora do trabalho de sala de aula para 6 anos, esses planos poderiam acabar provocando ansiedade nas professoras e, até mesmo, se transformarem em instrumentos de cobranças externas.

Segundo Sacristán (1.998), as perspectivas epistemológicas dos professores constituem-se numa dimensão importante na configuração de um estilo pedagógico, de uma orientação curricular ou filosófica sobre a educação. Desse modo, face à falta de algumas ponderações e a falha em algumas decisões na elaboração dos planos de ensino, pode-se dizer que as valorizações epistemológicas das professoras projetaram orientações para uma ação pedagógica distanciada das necessidades reais dos seus alunos, talvez pela tentativa de aliar os objetivos da 1ª série com os da pré-escola.

Ainda que as professoras apresentassem essas dificuldades ao elaborar os planos de ensino e ao estabelecer uma programação extensa e difícil, as iniciativas do grupo para planejar e organizar o trabalho desenvolvido em sala de aula foram constantes e, por isso, não podiam ser desconsideradas.

Vale lembrar que, a análise do Projeto da Escola Interativa elaborado pela SME de Araraquara e do projeto político-pedagógico da escola pesquisada, permitiu verificar a ausência de orientações quanto à organização do próprio currículo e do rodízio que prevê atividades em diversos ambientes pedagógicos para as classes de

6 anos. Desse modo, foram necessárias algumas observações das atividades desenvolvidas nesses ambientes para obter informações mais específicas quanto à organização e funcionamento da proposta, e identificar suas possíveis contribuições para esses alunos. Essas observações contemplaram as atividades desenvolvidas pelas três professoras que atuavam nas classes de 6 anos na unidade escolar em todos os Laboratórios de Aprendizagem e na Sala Estruturada.

Esperava-se assim, coletar informações sobre o trabalho dessas professoras e por isso, contemplou-se a análise de uma aula de cada professora nos espaços pedagógicos (Laboratório de Informática, Sala de Recursos, Portal do Saber e na Área Livre) e três aulas na sala de aula. Cabe ressaltar que cada aula tinha duração de 55 minutos, o que compreendia a um período de observação de 3 horas e 40 minutos das atividades desenvolvidas nos espaços pedagógicos e 2 horas e 45 minutos das atividades na Sala Estruturada.

É importante destacar também, que os aspectos observados no trabalho das professoras com as classes de 6 anos se constituíram aproximações iniciais da proposta desenvolvida pelo grupo, não sendo possível tecer afirmações mais consistentes, pois, para tal, seria necessário dispor de maior tempo de contato para aprofundamento e análises que residissem na caracterização de como essas docentes têm se organizado para atender essas crianças. Assim sendo, as observações feitas trouxeram algumas pistas sobre o trabalho desenvolvido por elas e sua dinâmica no interior dos ambientes pedagógicos da escola.

No Portal do Saber, espaço utilizado durante uma aula semanal, as três docentes desenvolveram atividades referentes a projetos elaborados pelo grupo, tais como: “roda de leitura”, que consistiu na leitura de um livro pela professora aos alunos da turma, que permaneceram sentados em círculo; e “hora da leitura” que

consistiu na leitura espontânea dos alunos após escolherem um livro, sendo nesse momento auxiliado pela professora ou por um colega. A escolha e retirada de livros foi, inicialmente, orientada pela professora da classe, e depois, assumida pela professora-monitora do Portal do Saber que chamava os alunos um a um para orientá-los na pesquisa dos livros que teriam interesse em ler.

Essas atividades dirigidas pelas docentes objetivavam promover o interesse dos alunos pela leitura. Ao lerem para seus alunos, as professoras preocupavam-se em estimular o interesse visual apresentando as figuras, em interromper a leitura para trabalhar a compreensão acerca dos fatos, personagens e mensagens das histórias e em apontar informações do livro tais como o título, nome do autor e do ilustrador, a editora, etc. Nas ocasiões de leitura para os alunos, as professoras procuravam destacar a letra inicial de palavras-chaves do texto e relacioná-la a nomes de objetos e de pessoas, especialmente aos nomes dos alunos da classe.

A seleção dos livros lidos pelas professoras contemplou assuntos referentes à abordagens ou temas tratados em sala de aula, como por exemplo, o título escolhido pela professora B para o projeto “roda da leitura” tratou-se de um livro de curiosidades sobre animais, tema que estava sendo trabalhado na disciplina de Ciências. Assim, a professora, durante a leitura, relembrava com os alunos algumas características físicas dos animais, habitat e alimentação.

Já a professora A leu história infantil, cujo personagem principal era uma girafa, visando com isso, além da interpretação oral da história, o destaque para a palavra-chave *girafa*, pois naquele momento trabalhava os fonemas */j/* e */g/.* A leitura de uma fábula foi opção da professora C para subsidiar as discussões feitas com os alunos durante as aulas da disciplina de Sócio-História para abordar os temas identidade, grupo e convívio social.

As atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática também tinham periodicidade semanal e eram planejadas e desenvolvidas pelas próprias professoras, auxiliadas por um agente educacional no monitoramento dos alunos e organização das atividades nos computadores. No período de observação das aulas nesse espaço verificou-se que as atividades desenvolvidas deram ênfase, sobretudo, à escrita de palavras e frases, contagem e cálculo.

Ainda sobre a utilização desse laboratório, as professoras queixaram-se de alguns empecilhos para a sua programação e desenvolvimento, dentre eles o fato dos computadores nem sempre terem instalados softwares de jogos pedagógicos ou por estarem quebrados ou inoperantes, necessitando de manutenção.

Ao se observar as atividades junto aos alunos notou-se que, no início das atividades no Laboratório de Informática, os alunos mostravam-se agitados e ansiosos em realizar atividades nos computadores, e por isso, acabavam dificultando a organização das professoras e atrasando o inicio das atividades. Nesse espaço, era comum entre as docentes a proposta de que as atividades fossem realizadas em duplas para favorecer a socialização e, especialmente, a troca entre os alunos durante a execução. As atividades feitas nos computadores englobaram a escrita sob a forma de ditado de palavras ou de frases e, até mesmo, de produção de texto com os alunos já alfabetizados.

O Laboratório de Informática dispunha de softwares específicos para o trabalho com língua portuguesa e matemática os quais contemplavam exercícios de leitura de palavras, reconhecimento de letras e sílabas e, quantidades, numerais e cálculo. O uso desse espaço pelas classes de 6 anos tinha previsão de uma aula semanal com 55 minutos de duração.

As atividades em Área Livre foram consideradas pelo grupo de docentes oportunas para oferecer atividades dirigidas e, em alguns momentos, não eram dirigidas, visando favorecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da criação de novas regras, hábitos e representações sobre papéis sociais. Para isso, as professoras faziam brincadeiras diversas e levavam caixas que continham brinquedos de construção e de representação, tais como bonecas, carrinhos, telefones, etc., além de bolas e cordas. Os alunos demonstravam interesse por todos os brinquedos e com isso, permaneciam pouco tempo concentrados numa mesma atividade. Assim, as professoras formavam grupos, procurando revezá-los após a metade do tempo da aula, ou seja, cerca de 25 minutos.

Durante as brincadeiras na Área Livre, as professoras procuravam introduzir algumas noções de alfabetização com as crianças chamando a atenção para a escrita de palavras, destacando ora letras, fonemas e sílabas dos nomes dos alunos, dos objetos ou de quaisquer outras palavras que surgissem nas atividades. Essa observação parece evidenciar, mais uma vez, a ênfase dada para a aquisição da escrita mesmo durante o desenvolvimento de atividades que deveriam privilegiar mais a abordagem lúdica no trabalho com essas crianças.

Outro espaço observado nesta pesquisa foi a Sala de Recursos, onde as atividades com música, brincadeiras e jogos tinham previsão de uma aula semanal de 55 minutos, enquanto que para as atividades com vídeo, dramatização e desenho eram previstas duas aulas semanais. Desse modo, a utilização desse espaço na proposta de rodízio compreendia três aulas no decorrer da semana. Para a realização dessas atividades, a Sala de Recursos oferecia televisão, aparelho de DVD, aparelho de som, brinquedos e jogos pedagógicos, tais como bingos, quebra-cabeças, tangran, dominós, ábacos, kits de material dourado, barras de Cuisenaire,

jogos de seqüência lógica, kits de letras e sílabas móveis, além de carrinhos de boneca e kits de cozinha para as meninas e, carrinhos e caminhões para os meninos.

Cabe ressaltar que esse espaço foi criado no ano de 2.005 pelas professoras do grupo, juntamente com a direção e coordenação da escola, visando atender o desenvolvimento de atividades direcionadas para o trabalho com jogos, brincadeiras, música, dramatizações e desenho para proporcionar a aquisição de diferentes linguagens, tais como a corporal, plástica, oral e musical. Entretanto, na ocasião das observações, as aulas desenvolvidas pelas três professoras nesse espaço referiram-se à atividades com jogos como bingos, dominós de matemática, material dourado, letras e sílabas móveis, o que indicava, mais uma vez, a ênfase nas atividades de escrita e, apontava a necessidade de uma reflexão conceitual e metodológica do trabalho realizado.

Para as atividades na Sala de Recursos, os alunos foram organizados pelas professoras em grupos de 3 a 5 crianças. Mesmo em situações individuais, como na atividade de bingo, os alunos foram orientados a auxiliar os colegas que estavam sentados à mesma mesa. Os números sorteados na atividade com bingo eram trabalhados pelas professoras por meio da representação gráfica e da concreta, associada ao uso do material dourado e, em seguida, registradas na lousa. Durante toda a atividade, as professoras também trabalharam a escrita de palavras registrando-as junto com os alunos na lousa, pedindo para que alguns escrevessem na lousa ou utilizando as letras e sílabas móveis. Desse modo, as noções sobre os números, quantidades, cálculo e escrita estavam presente durante todas as atividades desenvolvidas.

A organização dos alunos em pequenos grupos, apesar de facilitar o acompanhamento das professoras e estimular a troca entre eles, parecia não ser uma prática adotada em todos os espaços, sendo mais frequentemente utilizada durante as aulas na Sala de Recursos, talvez devido ao mobiliário com mesas quadradas que comportavam até quatro crianças. Nos demais espaços, inclusive na Sala Estruturada, cuja observação é descrita a seguir, a disposição dos alunos em duplas era a organização mais comum.

As observações das aulas na Sala Estruturada se estenderam por 2 horas e 45 minutos para cada docente e permitiram verificar a existência de práticas comuns entre as professoras, como se verá mais à frente. Todas as atividades realizadas na Sala Estruturada foram iniciadas pelas professoras com a apresentação da rotina do dia, que era anotada num canto da lousa com a participação dos alunos. As aulas na Sala Estruturada eram registradas na cor branca enquanto as atividades em outros espaços pedagógicos eram registradas com outra cor. Segundo as professoras, essa prática visava auxiliar os alunos que não sabiam ler para que acompanhassem a rotina das aulas e as atividades daquele dia observando a escrita feita na lousa pela professora.

Os alunos costumavam participar da organização da aula auxiliando as professoras no controle da assiduidade e na distribuição dos materiais aos demais colegas. Para isso, as professoras estimulavam os alunos com a escolha de um *ajudante do dia* cujo nome era anotado numa placa específica ao lado da porta. Para a organização da disciplina dos alunos, as professoras utilizavam sinais e algumas regras combinadas e escritas com os alunos no início do ano, que ficavam afixadas na parede da Sala Estruturada, sendo relembradas durante o uso também dos outros ambientes.

A organização da rotina do dia era acompanhada da escrita do cabeçalho, constando o nome da escola, da cidade com a respectiva data e o nome da criança. A dinâmica objetivava especialmente trabalhar o calendário, a fim de que os alunos aprendessem a utilizá-lo no dia-a-dia. Para isso, as professoras perguntavam aos alunos qual o dia do mês. Na ocasião, as observações das aulas das professoras B e C ocorreram no dia 24 de setembro e da professora A no dia 30 do mesmo mês. Após a manifestação dos alunos, era solicitado ao aluno *ajudante do dia* que localizasse a data no calendário e escrevesse esse numeral na lousa. Ainda a pedido das professoras, os alunos ajudantes deveriam desenhar ao lado desse numeral a quantidade de bolinhas correspondente, enquanto os demais alunos da classe acompanhavam a dinâmica na lousa. Essas bolinhas eram então divididas em grupos de 10 para que os alunos identificassem as dezenas desse numeral. As 4 bolinhas restantes no caso do numeral 24 foram não foram circuladas e, então, as professoras chamaram a atenção dos alunos por tratarem-se das unidades. A seguir, os numerais correspondentes aos dias 24 e 30 foram representados com o material dourado pelos próprios alunos auxiliados pelas professoras. Essa atividade de decomposição sugeria que os alunos identificassem a quantidade de unidades e de dezenas dos numerais referentes às datas daquelas aulas. As professoras perguntavam aos alunos quantas dezenas e quantas unidades contidas nos numerais 24 e 30, eles observavam o quadro e respondiam.

Ao final dessa dinâmica, as professoras iniciaram a escrita do calendário juntamente com a professora. Naquele momento do ano letivo, as professoras mencionaram que muitos alunos já escreviam utilizando a letra cursiva, cuja introdução ocorreu somente a partir do 3º bimestre. As crianças que ainda não tinham o domínio da escrita manuscrita ou cursiva ficavam livres para escrever com

a letra bastão, mas eram orientados pelas professoras a consultar a tabela do alfabeto que continha as letras grafadas nas quatro formas ao escreverem algumas palavras.

Cabe ressaltar, que mesmo apoiando-se no método da Abelhinha, que sugeria a relação de figuras com o traçado das letras na forma cursiva, as professoras relevaram que os alunos apresentavam muita dificuldade para iniciar a escrita das letras dessa forma e, por isso, o trabalho era desenvolvido com destaque para o uso da letra bastão.

O grupo de docentes queixou-se que os alunos chegavam ao ensino fundamental nas classes de 6 anos, tendo a coordenação motora fina pouco aprimorada. Desse modo, era necessário dedicar um período do 1º bimestre para aplicar atividades com recorte e colagem e até, em alguns casos, com caderno de caligrafia para uma melhor organização espacial do mesmo. Foi possível observar nos cadernos de alguns alunos, que as professoras também tinham por prática comum, após a finalização do calendário e término de uma atividade e início de outra, o exercício da escrita de uma letra por uma linha inteira a fim de orientá-los na organização do caderno e no exercício do traçado das letras.

A escrita do alfabeto era feita na lousa pelas professoras com a participação dos alunos. Nesse momento, elas pediam para que os alunos falassem quais as letras das palavras escritas e as vogais eram destacadas com um giz colorido. Segundo as professoras, essa prática foi mantida até aquele momento do ano porque, apesar de grande parte dos alunos já escreverem sob a hipótese alfabética, era necessário atender os alunos que ainda não tinham alcançado essa hipótese e tinham até mesmo dificuldade na assimilação das vogais. Com base nas informações das professoras apontadas no quadro 5 a seguir, elas tinham no

momento da realização da pesquisa 02 alunos na hipótese pré-silábica e 02 na hipótese silábica sem valor sonoro, que ainda exigiam atividades mais específicas para a percepção da escrita e sons das letras.

Apesar do prazo de 15 minutos estipulado pelas professoras para que os alunos concluíssem o cabeçalho, as atividades seguintes nas três classes tiveram início cerca de 30 minutos depois.

A aula da professora A previu atividades para elaboração de frases, leitura e ilustração de uma poesia. Para essa atividade, a professora aguardou que os alunos concluíssem o cabeçalho, retomou o trabalho com a letra **N** escrevendo-a na lousa pedindo para que os alunos escrevessem as quatro formas da letra, cada uma ao longo de uma linha do caderno. Em seguida, os alunos escreveram as palavras ditadas pela professora, NAVIO, NENÊ, NINHO, NOITE, NUVEM, e fizeram um desenho de cada uma delas ao lado da escrita. Nesse momento, a professora orientou que os alunos poderiam pedir auxílio para o colega do lado, pois estavam sentados em duplas.

Os alunos com mais dificuldade foram orientados a primeiro escrever cada uma das palavras com apoio das letras móveis. Grande parte dos alunos apresentou dificuldade na escrita da sílaba NHO e, por isso, a professora destacou na lousa as sílabas NHA, NHE, NHI. NHO, NHU mostrando que elas se diferenciavam na escrita das sílabas apresentadas no início da aula pelo uso da letra H. A professora pediu para que os alunos tentassem dizer palavras que tinham também os sons do NH.

Após algumas tentativas, as crianças deram exemplos como GALINHA, DINHEIRO e CAMINHO. Essas palavras foram escritas na lousa pela professora que procurava grifar as sílabas com NH para que os alunos percebessem se as

suas tentativas tinham sido corretas ou não. Em seguida, os alunos retomaram a construção das frases e a professora A pediu para que ao concluírem, escrevessem no caderno também as palavras com NH ditadas por eles organizadas numa coluna.

Apesar dos alunos estarem realizando a atividade em duplas, a professora procurou também passar ao lado de cada uma para dar as orientações que precisavam. Entre essas orientações, ela voltava para a sua mesa para acompanhar os alunos que montavam as primeiras palavras ditadas usando as letras móveis. Para esses alunos, a professora sugeriu após a construção das palavras ditadas a escrita delas no caderno. Essa escrita era feita a partir de modelos feitos por ela, sendo que cada palavra posta no início de uma linha, deveria ser copiada à frente por mais duas ou três vezes pelos alunos. Além disso, os alunos que realizaram essas atividades diferenciadas da classe foram orientados a desenhar uma figura que começasse com a mesma sílaba das palavras NAVIO, NENÊ, NINHO, NOITE E NUVEM. A duração dessas atividades se estendeu por aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Antes de iniciar a atividade de leitura, a professora abordou as orientações para a tarefa de casa que consistiu na ilustração de uma poesia lida pela professora sobre a *minhoca.* Esse texto, segundo a professora, seria retomado na aula seguinte para abordar mais palavras com NH.

Nos 20 minutos finais de aula na Sala Estruturada, a professora chamou dois alunos da classe para recontar a história que leram como tarefa. Durante essa dinâmica, era sugerido aos alunos que apresentassem os personagens e passagens da história que achassem interessante para os demais colegas da classe. Segundo a professora A, essa atividade de leitura é realizada diariamente em todas as classes de 6 anos. Dois alunos são sorteados pelos próprios colegas

ao final da aula e levam para casa um livrinho que deverá ser lido com auxílio dos pais, irmãos ou outras pessoas alfabetizadas da família, para ser apresentado à classe no dia seguinte.

Desse modo, as atividades de leitura parecem não se restringir na proposta dessas docentes apenas às aulas semanais no Portal do Saber, o que representa um ponto positivo no favorecimento do contato diário da criança com a escrita. Além disso, ao concluírem as atividades propostas pelas professoras, os alunos recebiam orientação para sentar-se no cantinho da leitura organizado no fundo da classe.

Na aula da professora B na Sala Estruturada, também verificou-se atividades de leitura e escrita de palavras e de frases. A primeira atividade consistiu num auto ditado, realizado por meio de um conjunto de figuras. Nessa atividade, os alunos precisariam consultar no rodapé da folha os nomes de doze figuras ou as sílabas que a formariam, porém dispostas de modo desorganizado. A professora orientava individualmente cada aluno sobre a realização da atividade. Ela esclareceu que os alunos que já conseguiam construir sozinhos algumas palavras, receberam a folhinha com as sílabas, enquanto que os alunos que ainda não conseguiam montá-las deveriam localizá-las por meio da leitura, usando como estratégia o reconhecimento das letras iniciais e finais e comparando-as umas com as outras para chegar à palavra correta. Em seguida, os alunos deveriam recortar essas palavras ou sílabas, colá-las embaixo da figura e reescrevê-las em letra cursiva. A última orientação era que ao concluírem essa reescrita os alunos deveriam escolher quatro dentre as doze figuras apresentadas e fazer frases sobre elas no próprio caderno.

Dadas as principais orientações a esses alunos, a professora voltou sua atenção para os alunos que necessitavam de atividades diferenciadas para

alfabetização. Esses alunos permaneceram sentados num pequeno grupo ao lado da sua mesa e a atividade proposta consistiu na identificação das vogais dos nomes das mesmas figuras apresentadas para a classe.

Com a finalidade de oferecer uma referência aos três alunos que atendia naquele momento, a professora colocou no centro da mesa as vogais móveis para relembrá-las e, ao fazerem a identificação das vogais de cada palavra, os alunos deveriam preencher os espaços contidos nos nomes das palavras. Essa atividade apresentava a escrita de cada palavra com cada uma das letras dentro de quadradinhos, logo os quadradinhos pertencentes às vogais deveriam ser preenchidos pelos alunos. Ao concluírem essa primeira etapa da atividade, o passo seguinte para esses alunos foi a reescrita dessa palavra com apoio do alfabeto móvel e reescrita no caderno.

A realização dessas atividades se estende por 1 hora e meia e a atividade seguinte consiste na correção da tarefa de matemática que durou cerca de 20 minutos. A tarefa consistiu em completar alguns numerais faltantes numa tabela proposta pela professora com numerais até 100. Em seguida, os alunos deveriam reescrever a seqüência dos numerais de 0 a 100 na parte inferior da tabela onde havia algumas linhas. Ao final, a tarefa foi recolhida pela professora e os alunos formam organizados em círculo no fundo da sala para a atividade de leitura pelos colegas da classe.

As aulas da professora C na Sala Estruturada contemplaram atividades de matemática e de leitura e de escrita a partir da leitura de um livro pela professora. A leitura foi feita após a conclusão do cabeçalho. Durante a leitura, a professora procurou enfatizar informações sobre o texto que seria trabalhado nos probleminhas, que em seguida foram copiados da lousa pelos alunos. Os quatro

probleminhas propostos pela professora envolveram as operações de adição e subtração. Para terem algum apoio visual sobre o problema, os alunos foram orientados a fazer desenhos representando as quantidades indicadas nos problemas para não se confundirem. A professora relembrou que nos probleminhas de *mais,* as figuras deveriam permanecer juntas para serem contadas todas de uma vez, enquanto que nos probleminhas de *menos* a quantidade total das figuras deveria ser desenhada primeiro para que, em seguida, fossem riscadas as figuras que indicavam a quantidade retirada do total.

Após essa atividade, a professora distribuiu uma folha para cada aluno e orientou que todos fizessem uma ilustração da história no retângulo contido na parte superior da folha, e posteriormente, respondessem algumas perguntas contidas na parte debaixo. Essas questões faziam referência ao nome do livro, do autor e do personagem. Os alunos que estavam alfabéticos conseguiram realizar essas atividades, ainda que alguns necessitassem de auxílio de colegas e, para isso, contavam com a possibilidade da formação das duplas.

Durante a realização dessas atividades, a professora C pôde acompanhar mais de perto os três alunos da classe que ainda precisavam de intervenção no trabalho com letras e sílabas para avançar rumo à hipótese alfabética, conforme o objetivo manifestado por esse grupo de professoras para as classes de 6 anos. Para esses alunos, que formavam um pequeno grupo, foi proposta uma atividade de escrita cujo objetivo era fazer uma lista de brinquedos e brincadeiras infantis seguindo um tema bordado pelo livro lido para a classe.

Assim, a partir das observações das aulas das professoras A, B e C, notou-se uma outra prática freqüente no trabalho realizado que consistia na solicitação de ajuda mútua entre as crianças para a resolução das tarefas propostas por meio da

formação de duplas ou de pequenos grupos, para que os alunos que soubessem um pouco mais pudessem auxiliar os colegas. Essa organização era sugerida de acordo com os níveis de dificuldade dos alunos, ou seja, os que apresentavam mais dificuldade em relação à classe ficavam sempre próximos da mesa das professoras, visando um acompanhamento constante durante a realização das atividades.

As atividades em duplas foram observadas com mais freqüência durante as atividades no Laboratório de Informática e na Sala Estruturada. Na Sala de Recursos, a organização em grupo de 4 a 5 alunos ocorreu durante a observação das três classes, porque esse espaço propunha o uso de mesas ao invés de carteiras individuais. No Portal do Saber, as atividades combinaram a organização coletiva em duplas e, em alguns momentos, individual, variando de acordo com o objetivo da atividade.

Desse modo, na Sala Estruturada os alunos também foram organizados em duplas, cuja formação seguia alguns critérios adotados pelas professoras, tais como a aproximação entre as dificuldades e afinidade dos comportamentos. Além de facilitar a troca entre os alunos, essa configuração na Sala Estruturada possibilitaria às professoras dispor de mais tempo para atender individualmente os alunos com dificuldades mais específicas de alfabetização.

Outro ponto comum ao trabalho das três professoras, no que tange ao processo de alfabetização, residiu na utilização de letras e sílabas móveis com os alunos da etapa inicial do aprendizado da leitura e escrita e que, portanto, estavam defasados em relação aos objetivos do 3º bimestre letivo, momento em que foram feitas as observações das aulas.

Para as atividades de alfabetização, as professoras buscavam propiciar aos alunos que ainda precisavam decifrar letras e sílabas a manipulação constante de

letras e sílabas móveis, além do apoio em figuras apresentadas no varal do alfabeto fonográfico[9] e na tabela do alfabeto, a fim de subsidiar as aquisições básicas para a construção das primeiras palavras. De acordo com as professoras, o uso desses recursos ao possibilitarem apoio concreto, parecia facilitar que esses alunos construíssem palavras ao tentar decifrar letras e sílabas.

A organização e desenvolvimento de algumas atividades realizadas pelas professoras nos diversos ambientes propostos pelo rodízio, bem como, a tentativa de reorganização do trabalho de sala de aula em duplas ou grupos, para facilitar a aprendizagem por meio da interação entre os alunos, pareciam consistir para as docentes tentativas de superação das práticas de homogeneização do ensino e rompimento com algumas tradições didáticas.

Ainda que o aspecto lúdico se fizesse timidamente presente em alguns momentos do trabalho das professoras durante as aulas observadas, foi possível notar uma ênfase maior na realização de atividades sobre a escrita, o que evidenciava a ansiedade das docentes em direcionar ao máximo o trabalho para a sistematização da alfabetização. Essa ansiedade do grupo acerca da alfabetização foi manifestada sob a justificativa do cumprimento do plano de ensino estabelecido para as classes de 6 anos que, como cabe lembrar, foi elaborado pelas próprias professoras.

A dinâmica das atividades propostas na Sala Estruturada e nos espaços pedagógicos alternativos da escola revelava, cada vez mais, um distanciamento entre o trabalho realizado e a perspectiva anunciada pelas docentes de promover o desenvolvimento de habilidades diversas junto aos alunos de 6 anos,

---

[9] Esse alfabeto apresenta a escrita do nome de uma figura e destaca sua letra inicial apresentando-a nas formas maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. No início do ano letivo, cada letra é abordada de acordo com o respectivo fonema. Ao combinar a grafia e o fonema, esse alfabeto é chamado de fonográfico.

especialmente, através da aquisição de múltiplas linguagens e por meio de situações lúdicas.

Tal distanciamento, parecia indicar, sobretudo, a ansiedade das professoras em caracterizar uma organização curricular voltada para a alfabetização, na qual a lousa, lápis, caderno e carteiras individuais e enfileiradas ainda consistiriam nos principais recursos, anulando inclusive a função dos espaços diversificados utilizados na proposta de rodízio que dariam sua contribuição justamente para não colocar no centro do trabalho a obrigatoriedade da alfabetização. Desse modo, é possível dizer que a prática das professoras desse grupo parecia atribuir à aquisição da linguagem escrita, a mesma importância dada ao trabalho nas classes de 1ª série.

Essa situação parecia indicar uma contradição, pois ainda que a proposta atendesse aos arranjos físicos e materiais dos quais as crianças necessitavam, a abordagem pedagógica das práticas das professoras do grupo apontava uma antecipação do trabalho realizado na 1ª série.

CAPÍTULO 3

3 – O TRABALHO DOCENTE EM CLASSES DE 6 ANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES E INICIATIVAS DO GRUPO DE PROFESSORAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise que foi construída a partir da dinâmica de organização e desenvolvimento do trabalho do grupo constituído por três professoras junto às classes da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental.

Essa análise se baseou nas manifestações desse grupo acerca da proposta da Escola Interativa, bem como, dos problemas decorrentes de sua implantação na rede municipal de ensino e na escola em que atuavam, buscando identificar os possíveis desafios configurados nesse contexto e as iniciativas promovidas pelas docentes para superá-los. Tais manifestações foram obtidas por meio de entrevistas feitas coletivamente com o grupo, e posteriormente, organizadas num quadro-síntese apresentado mais adiante.

O mapeamento das respostas obtidas com as entrevistas possibilitou a identificação de consensos por parte do grupo quanto à implantação da proposta, à proposição da organização pedagógica elaborada pelas docentes para as turmas de 6 anos e aos aspectos das práticas desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, esse capítulo apresenta as apreciações das professoras que ilustraram opiniões e situações compartilhadas pelo grupo.

Para as análises elaboradas aqui, buscou-se apoio teórico em Sacristán (1.998), no que se refere ao planejamento e desenvolvimento do currículo no interior da escola e da sala de aula, face ao entendimento de que o trabalho com as classes de 6 anos, exige a configuração e dinâmica de um currículo que contemple a reflexão e a recondução de práticas pedagógicas em torno das necessidades desses alunos, sendo um dos desafios centrais enfrentados pelo grupo.

Quanto à dinâmica das professoras de trabalharem em parceria, é importante destacar que a prática de sentarem juntas durante esses três anos, foi instituída pelas docentes com o propósito de discutir as dificuldades encontradas, compartilhar idéias, experiências e elaborar possíveis estratégias para organizar o trabalho de sala de aula. Essa prática caracterizou a parceria entre as docentes e se configurou como o grande eixo do trabalho do grupo, por isso a visão das professoras sobre o trabalho em parceria, também foi objeto de análise neste estudo.

A esse respeito, como apontou Giovanni (2.003), as situações de trabalho para essas professoras foram favorecedoras de uma articulação e construção docente em parceria, visando a elaboração de estratégias e a promoção de mudanças face aos desafios e dilemas que identificaram no contexto de implantação da Escola Interativa.

Assim, esta pesquisa pretendeu estabelecer uma aproximação com esse grupo de professoras para identificar quais os desafios postos por essa medida educacional, a partir da própria perspectiva dessas docentes, como também, quais as ações desencadeadas pelo grupo para a organização e o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Os estudos abordados no segundo capítulo, analisaram a implantação de medidas políticas e suas repercussões sobre o trabalho dos professores e, por isso, trouxeram aspectos relevantes para a compreensão dos desafios postos para esse grupo de professoras, no que se refere à organização escolar, à dinâmica de configuração e prática do currículo no interior da escola e à organização do trabalho de sala de aula pelos professores junto às classes de 6 anos inseridas no ensino fundamental.

Com apoio nos referenciais dados por esses estudos, foi possível organizar os dados desta pesquisa em três focos de análise, que seguem no quadro abaixo:

Quadro 4 – Síntese das manifestações do grupo de professoras

	Desafios e problemas identificados	**encaminhamentos**
Foco 1 Compromisso profissional docente e descompromisso administrativo: manifestações sobre a proposta e o processo de implantação na unidade escolar	• Transposição e imposição de um modelo de organização pela SME às escolas • Pouco conhecimento sobre a organização e o funcionamento da proposta em outros municípios • Ausência de alterações na estrutura física das escolas para atender adequadamente as crianças • Ausência de ações da SME visando formação de gestores e professores • Ausência de diretrizes comuns para a organização do trabalho das escolas • Falta de abertura para a participação docente nas decisões e encaminhamentos para a implementação da proposta na escola • Ausência de apoio e orientação aos professores por parte da direção e coordenação da escola • Relação desarmônica entre a equipe escolar devido à falta de preparo também dos gestores	• Oferta pela SME de cursos de formação para gestores e professores • Investimento nas adequações estruturais necessárias (materiais/recursos didáticos) • Abertura para a participação docente no processo de planejamento e implementação da proposta, para garantir os objetivos estabelecidos consensual e democraticamente
Foco 2 Trabalho pedagógico e proposta curricular: manifestações sobre a organização pedagógica	• Atendimento das características da faixa etária na programação das atividades pedagógicas • Adequação dos espaços sempre considerando a presença do lúdico nas práticas (referência nas práticas da educação infantil) • Organização dos ambientes de modo atrativo com recursos e materiais pedagógicos diversificados • Superação das atividades individuais e organização de carteiras enfileiradas em frente à lousa • A alfabetização por meio da apresentação de textos diversos, independente do método adotado • Dificuldade no planejamento e organização do trabalho de alfabetização face à cobrança de cumprimento de conteúdos de outras disciplinas • Atendimento ao objetivo final do trabalho de que todos os alunos cheguem à hipótese alfabética quando seus ritmos são diferentes • Necessidade de planejar intervenções junto às crianças que apresentam dificuldade de relacionar letra/som ao empregar práticas tradicionais não aceitas • Refletir sobre as práticas construtivistas e tradicionais para não abandonar suas contribuições para a alfabetização dos alunos • Necessidade de conhecer mais profundamente o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança e diferentes enfoques metodológicos • Consideração acerca das condições em que ingressam as crianças nessas turmas para se definir os objetivos • Necessidade de resgatar atividades de prontidão com não cursaram a pré-escola • Organizar momento de estudo para não acomodar-se no conhecimento prático, apesar da dificuldade de algumas vezes aliar a teoria à prática	• Estabelecimento de consensos para o organizar o trabalho tais como: levar os alunos à hipótese alfabética; apoiar-se em diferentes abordagens para a alfabetização (fônica e construtivista) e contemplar o lúdico nas atividades didáticas • Realização de leituras em grupo para conhecer o processo de aquisição da língua escrita e algumas abordagens propostas para a alfabetização • Encontros durante os HTPCs para troca e planejamento de projetos e atividades • Pesquisar diversos matérias pedagógicos da pré-escola e da 1ª série para selecionar atividades que atendam aos objetivos que traçaram para os alunos

	Problemas e resultados identificados	encaminhamentos
Foco 3 Avaliação do trabalho realizado: manifestações sobre os resultados obtidos e as implicações sobre suas práticas	• Sentimentos de angústia e ansiedade devido à falta de apoio e à responsabilidade são refletidos no trabalho • Sentimento de incômodo face ao interesse da SME em tomar o trabalho do grupo como referência para uma proposta para o município • Visão positiva da organização promovida em parceria • A parceria do grupo como mecanismo para a superação dificuldades encontradas • A parceria como elemento favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento profissional • Resultados alcançados dão uma base importante para o aluno seguir no ciclo de alfabetização • Resultados obtidos indicam que as opções feitas pelas professoras parecem adequadas	• Estabelecimento de ações em parceria para discutir e buscar meios para superar as dificuldades • Constante reflexão sobre o trabalho realizado • Reconhecimento das conquistas e dificuldades ainda postas

Esses focos de análise trouxeram as apreciações das professoras em relação aos aspectos positivos, aos problemas decorrentes da implantação da Escola Interativa que se configuram em desafios para o trabalho, bem como, às iniciativas promovidas pelas professoras e sugestões consideradas pertinentes pelo grupo para subsidiar o trabalho pedagógico no âmbito organizacional da rede de ensino municipal e da unidade escolar.

3.1 – Compromisso profissional docente e descompromisso administrativo: manifestações do grupo de professoras sobre a Escola Interativa e o processo de implantação na escola

Este foco de análise reuniu as manifestações do grupo de professoras sobre a Escola Interativa e de seu processo de implantação na unidade escolar investigada. Foram destacadas as apreciações do grupo em relação aos problemas decorrentes da medida política que compreendia a inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental. Assim sendo, esse foco de análise traz como eixo central a relação entre o compromisso profissional das professoras e o

descompromisso administrativo por parte da escola e da secretaria municipal de educação.

Nas entrevistas realizadas, as professoras disseram conhecer a atual medida política que propõe a alteração na configuração do ensino fundamental com a inserção das classes 6 anos, que se estenderá para todas as redes de ensino, inclusive tendo sido implantada em alguns municípios brasileiros. Porém, mesmo acreditando ser necessário conhecer aspectos da organização e do funcionamento da proposta para sua melhor compreensão, as docentes do grupo revelaram que tiveram pouco contato com documentos que retrataram essa experiência em outros municípios, se restringindo apenas a breves leituras oferecidas durante algumas reuniões de HTPC na escola. Segundo as professoras, essas leituras abordavam alguns aspectos das propostas de Belo Horizonte e de Porto Alegre, por essas serem norteadoras do projeto da Escola Interativa, mas acreditavam que esse contato não foi suficientemente esclarecedor e orientador para fins de implementação de uma proposta tão ampla.

A decisão da SME de Araraquara em fazer a transposição de uma proposta implantada em outros municípios, sem considerar as condições da sua rede de ensino, também foi alvo de crítica das professoras. Elas destacaram que, pelo pouco entendimento que tiveram da proposta, essas condições passariam pelo investimento na readequação da estrutura física das escolas; pela abertura para a participação docente nas decisões acerca da implantação na escola; pelo estabelecimento de diretrizes comuns para nortear o trabalho das escolas e dos professores e, especialmente por ações de formação dos docentes e gestores envolvidos no processo de implantação, como mostrou o desabafo da professora B:

> Para a implantação da proposta aqui nessa unidade não houve discussão alguma. Ela foi imposta pela SME e quem não estivesse a favor, por sugestão da direção, que procurasse outra escola para trabalhar. O que dificultou muito, foi que tudo aconteceu de uma vez, não se foi *ciclando* aos poucos, trazendo as mudanças aos poucos. Aconteceu tudo de uma vez e, por isso, os problemas também vieram todos de uma vez. Naquele momento não se tinha conhecimento algum sobre a proposta, nem a própria SME sabia exatamente o que esperava, era um modelo implantado em outros municípios que não considerou nada sobre a nossa realidade. Foi uma bomba! Implantaram uma proposta considerando que tudo poderia sair igual. Aí, foi uma loucura.Todo mundo saiu correndo atrás do prejuízo, ninguém sabia o que era pra trabalhar, de que forma, o que era pra mudar... Hoje, a gente que passou por isso, ainda construiu algum conhecimento, mas no início foi muito difícil, principalmente para os professores! *(professora B)*

As docentes ressaltaram aspectos da implantação da medida no município de Araraquara que indicaram a sua imposição, em detrimento da participação dos professores e da realidade das escolas. Além disso, especialmente em relação à inserção da faixa etária de 6 anos, as professoras manifestaram preocupação com a falta de preparo e de referenciais para organizar o trabalho conforme ressaltou a professora C:

> De modo geral, em relação à proposta, acho que ela é válida, que daria certo sim, mas para isso, precisa ser muito trabalhada com os professores, o que não ocorreu. O problema é que tudo vem de cima para baixo, nada é trabalhado antes com os professores. Então, sem nenhuma orientação fica difícil! No nosso caso, por exemplo, nós já tínhamos alguma experiência com a faixa etária e a gente tem uma maneira diferente de trabalhar com essas crianças, de tratar, respeitando as necessidades delas (*professora C).*

No que se refere às ações por parte da SME para a implantação da proposta, o grupo destacou ainda que, apenas no ano de 2.005, foi iniciado um programa de formação continuada para os professores atuantes das classes de 6 anos no ensino fundamental. Porém, esse programa ocorreu somente quando todas as escolas da rede municipal passaram a atender essa faixa etária, em virtude da lei nº 11.114/05, que tratou da obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental a partir dos 6

anos de idade. Desse modo, o grupo de professoras salientou que só começou a ter alguma orientação efetiva da SME a partir dessa formação, ou seja, quase 4 anos após a implantação da proposta na escola onde atuava, que ocorreu em 2002.

Ainda assim, quanto a esse programa de formação continuada, as professoras o caracterizaram como sendo pouco proveitoso por não acrescentar nada de novo às suas práticas. Elas indicaram haver um distanciamento entre as dificuldades do grupo e aquelas apontadas pelos professores de outras escolas, que passaram a partir 2.005 a trabalhar com as classes de 6 anos.

Desse modo, elas destacaram que as abordagens feitas nos encontros de formação não atenderam suas expectativas, isso porque o grupo acreditava ter superado as dificuldades iniciais decorrentes da implantação, por atuarem numa unidade que já possuía a experiência de 5 anos no trabalho com as classes de 6 anos. Assim, disse uma das professoras:

> Sinceramente, essa formação não foi proveitosa para nós, porque o nosso grupo, em relação às outras unidades, está um passo à frente, talvez, pelo fato da proposta ter sido implantada nessa escola antes. Então, tudo o que os outros professores estão passando agora, nós já passamos aqui. Nós estamos num outro momento! Por isso, o que foi trabalhado lá nesses encontros, não ajudou o nosso grupo *(professora B).*

Além disso, as professoras queixaram-se de situações em que se sentiam “sugadas” pelas professoras-formadoras da SME durante os encontros do curso de formação, devido à trajetória do trabalho organizado por elas ao longo dos três anos em que atuaram juntas desenvolvendo uma proposta de trabalho comum. Apesar de ficarem lisonjeadas com o reconhecimento dos bons resultados obtidos com o trabalho realizado, as professoras se mostraram bastante incomodadas em compartilhar com a SME a trajetória da organização curricular feita por elas, uma vez que relataram que essa foi muito difícil e solitária para o grupo que contou apenas

com a própria disponibilidade e colaboração mútua. Entretanto, as docentes ressaltaram não se incomodarem em compartilhar essa experiência com outros professores, mas disseram ter percebido que a SME tinha a intenção de extrair aspectos do trabalho elaborado por elas como referência para a construção de um referencial orientador para toda a rede municipal de ensino:

> Quando a gente chega lá (*refere-se aos encontros de formação),* é como se a gente tivesse sendo sugada. A SME quer tirar da gente o que agente já trabalha para montar uma diretriz para o trabalho da rede, porque não existe nenhuma! Eles sabem que nós passamos muitas dificuldades e sabem também que a gente se organizou para dar conta e por isso hoje, está um passo à frente das outras escolas! Mas nada foi fácil, a gente teve que se virar sem apoio *(professora A).*

O grupo mencionou que, anteriormente ao programa de formação promovido em 2.005 pela SME, ocorreu uma proposta de formação na escola no ano de 2.002 para orientar o trabalho dos professores que atuavam com essas classes de 6 anos, organizada pela coordenadora da educação infantil do município e uma professora universitária que assessorava esse nível há vários anos.

Segundo as professoras, essas reuniões aconteceram durante alguns HTPCs e tinham por objetivo discutir possibilidades para esse trabalho, especialmente considerando as características da faixa etária. O grupo se referiu de modo positivo a essa iniciativa, por essa vir ao encontro das expectativas das professoras que enfrentavam o desafio de organizar práticas que atendessem as classes de 6 anos com a implantação a Escola Interativa.

Entretanto, sendo necessário levantar durante as reuniões dessa formação feita na escola, algumas questões sobre a organização do trabalho pedagógico que passariam também pelo cunho administrativo, como a organização dos espaços e aquisição de materiais e recursos pedagógicos, a direção da escola demonstrou resistência à iniciativa e solicitou à SME a suspensão daquela atividade junto aos

professores da escola. Além disso, a direção da escola parece ter se oposto às orientações pedagógicas que estavam sendo elaboradas em conjunto com as professoras por essas enfatizarem a perspectiva de trabalho da educação infantil.

> No início, quando foi implantada a proposta, nós fomos acompanhadas pela coordenadora da educação infantil e por uma professora universitária durante algumas reuniões de HTPC. Nesses momentos, nós falávamos sobre o que estava acontecendo, discutíamos as dificuldades que enfrentávamos. Mas depois, isso foi interrompido por problemas com a direção da escola e depois, ficou tudo por nossa conta mesmo! Um professor se apoiou no outro e nos tornamos parceiras. Teve que ser uma busca nossa! *(professora C)*

Assim, as professoras relembraram que, a partir da suspensão dessas atividades, permaneceu uma lacuna quanto ao apoio prometido ao grupo pela direção e pela SME, desde que foram “convidadas” para trilhar os passos da implantação da Escola Interativa. Com isso, diante da ausência de apoio, as docentes frisaram que se uniram para dar conta desse enfrentamento baseadas nas suas experiências, expectativas e concepções que construíram em torno da proposta.

A professora C, a mais antiga do grupo, ressaltou que as docentes que atuaram nas classes de 6 anos durante os anos de 2.002 e 2.003, que corresponderam aos primeiros anos da implementação da proposta naquela escola, mesmo tendo se esforçado para superar as dificuldades encontradas, sem nenhum apoio efetivo, não tiveram suas ações reconhecidas. A evidência disso foi que das professoras que atuaram nesses dois primeiros anos, apenas ela continuou o trabalho depois que a atribuição dessas classes passou a ser feita pela direção da escola a partir de 2.004.

Ainda quanto à ausência de ações de formação e apoio para a organização do seu trabalho, o grupo indicou que a promessa de construção coletiva da proposta

entre SME e escola, e entre direção e professores da unidade, foi quebrada. Isso porque os processos decisórios, durante a sua implementação, ficaram centralizados na direção, que propunha algumas formas de organização para o trabalho pedagógico sem promover qualquer discussão prévia com as professoras.

Na visão do grupo, essa postura foi decorrente também da falta de investimento na formação e preparo dos gestores e, do distanciamento que esses tinham da sala de aula. Esse distanciamento parecia repercutir, também, no relacionamento com as professoras da escola, que disseram não poder contar com a possibilidade de dividir suas dúvidas e dificuldades com aqueles que não compartilhavam as mesmas idéias e não agiam como seus parceiros.

> Outra questão, é que não só o professor precisa ser preparado e ter consciência dessas mudanças, mas também a direção e os coordenadores. Isso porque, eles darão apoio aos professores, vão orientar o trabalho, aceitar ou não a reivindicação deles. Sem a sintonia na escola, não tem quem oriente o professor, que está na linha de frente da proposta, todos os dias, vivendo suas dificuldades e precisando ser apoiado quando não sabe o que fazer *(professora C).*

A professora A também comentou sobre as dificuldades decorrentes dessa falta de sintonia entre os membros da equipe escolar:

> As pessoas que dirigem a escola tem que entender que essa criança de 6 anos vai iniciar algumas sistematizações agora e por isso, o que vai ser cobrado até o final do ano, tem que considerar aquilo que ela tem condições de atingir, pois por mais que você trabalhe, tem que ser diferente da 1ª série *(professora B).*

As professoras do grupo ilustraram essa situação dizendo que a professora coordenadora, apesar de atuar na unidade escolar há dois anos, nunca realizou reuniões com o grupo para discutir o trabalho realizado por elas nas classes de 6 anos. Fazendo referência à outras professoras-coordenadoras que atuaram na escola em anos anteriores, as docentes disseram que apenas em 2.002, ano em

que ocorreu a implantação, a professora que ocupava a função de coordenação pedagógica trouxe algumas referências práticas e teóricas sobre a proposta dos ciclos, apresentando textos para discussão durante os HTPCs. Porém, nenhuma dessas referências abordava especificidades que pudessem contribuir efetivamente para subsidiar uma proposta para as classes de 6 anos.

Ainda quanto ao processo de implantação da proposta na escola, ocorrido no ano de 2.002, as professoras revelaram que inicialmente não houve investimento em mudanças estruturais, tais como adequação de espaços, disponibilização de recursos e materiais pedagógicos adequados para a faixa etária. Ressaltaram que algumas alterações estruturais foram gradativamente conquistadas pelo grupo, sempre mediante reivindicação constante à direção e coordenação, gerando em alguns momentos até mesmo um clima de conflito devido a algumas discordâncias, como foi o caso da estruturação da Sala de Recursos somente em 2.005.

Segundo as professoras, essas conquistas apesar de serem insuficientes quanto à abrangência das mudanças propostas, significavam para elas terem suas vozes ouvidas, garantindo um espaço para a sua participação e inserindo-as num processo do qual faziam parte, sendo *a priori* o elemento central.

Dessa forma, tomadas as manifestações das professoras, o processo de implantação da proposta parece confirmar os mesmos problemas e indícios de dificuldades e desafios postos aos professores, identificados nos estudos de Sampaio (2.002), Guilherme (2.002), Ferreira (2.002) e Marin e Guarnieri (2.002), apontados no segundo capítulo.

Os desafios decorrentes da implantação da Escola Interativa, particularmente no que tange à inserção da faixa etária de 6 anos, perpassaram as mesmas questões abordadas nesses estudos, tais como: a imposição de reformas e de

medidas políticas, a ausência de investimentos na estrutura física e material das escolas, na formação dos profissionais envolvidos e a impossibilidade de participação dos docentes na tomada de decisões para difundir os objetivos pretendidos pela medida. Tais desafios, configurados em diferentes situações de implantação de medidas políticas, decorrem da ausência de investimentos numa necessária reestruturação do trabalho pedagógico que passa pela formação e por ações colaborativas no interior das escolas.

A implementação da Escola Interativa no âmbito escolar apontou a configuração de desafios próximos àqueles apresentados pelos estudos no capítulo 1, especialmente devido à ausência de ações por parte da SME, da direção e da coordenação da escola para apoiar os professores em suas necessidades e expectativas. Entretanto, ainda que essa situação tenha gerado certo desconforto e um sentimento de desvalorização pelo descaso por parte direção da escola e da SME, as professoras não se mostraram inibidas, passando a promover algumas iniciativas em parceria para a busca de referenciais para organizar o seu trabalho. Esses referenciais teóricos e práticos basearam-se, como manifestou o grupo de docentes, nas experiências profissionais anteriores e de situações de trabalho vivenciadas na atuação com as classes de 6 anos.

Mesmo face a esse contexto de desafios, as professoras manifestaram uma visão positiva no que se refere à inserção dessa faixa etária no ensino fundamental, que era um dos objetivos centrais dessa medida política. Para elas, essa mudança possibilitaria aos alunos que não tiveram acesso à pré-escola a antecipação do contato das crianças com a escrita, podendo auxiliá-las na compreensão e aquisição da leitura e escrita, como disseram:

> A proposta de colocar as crianças de 6 anos no ensino fundamental é boa porque eles têm uma base na pré-escola e aqui eles começam a organizar o pensamento e a sistematizar algumas coisas. Aí no ano seguinte eles deslancham na alfabetização *(professora A).*

A professora C, acrescentou dizendo:

> Essa proposta pode intensificar o contato das crianças com a escrita e ajudá-las na alfabetização, porém considerando que o aspecto lúdico não pode ficar de fora do trabalho *(professora C).*

As professoras manifestaram preocupação em relação ao atendimento dessas crianças no sentido de que se diferenciasse da 1ª série, sobretudo por considerarem que a iniciação do processo de alfabetização no ensino fundamental exigiria práticas pedagógicas que contemplassem as características peculiares dessa faixa etária. Assim, de acordo com as professoras, essa proposta precisaria ser estruturada com maior ênfase no lúdico e, daí a contribuição das práticas da educação infantil como um dos referenciais para o trabalho, caso contrário, em nada se diferenciaria do trabalho da 1ª série e poderia, inclusive, trazer resultados não significativos para essas crianças, conforme ressaltou uma das professoras:

> O trabalho precisa ser muito bem organizado, isso porque você não pode deixar o lúdico de fora no trabalho com essas crianças. Além disso, você também tem que ter um trabalho sistematizado com a alfabetização, isso porque agora, essas crianças estão no ensino fundamental e, aí as cobranças são outras! O professor precisa ter consciência de quem é essa criança e o que ele precisa fazer. Então o tempo todo o professor precisa refletir muito sobre o trabalho. Não acho que a proposta seja ruim, mas concordo que algumas coisas precisam ser mais organizadas para trabalhar com esses alunos *(professora A).*

Ao identificarem problemas e desafios decorrentes da implantação da Escola Interativa, as professoras apresentaram também em suas manifestações algumas sugestões necessárias para apoiar os professores e subsidiarem futuros processos de implantação de medidas políticas como essa.

Desse modo, as professoras sugeriram que o sistema e as unidades escolares ao implantarem medidas, se empenhem em promover cursos de formação para os gestores e professores; reuniões conjuntas entre a equipe escolar e os técnicos da SME para esclarecer e difundir os princípios da proposta; oferecer orientações efetivas para a organização do trabalho pedagógico no interior da escola; providenciar as adequações estruturais e os recursos pedagógicos necessários; e, facilitar a participação docente nos processos decisórios, no que tange à elaboração e implantação dessas medidas.

Ao considerarem que tais problemas e desafios recaem sobre a organização do trabalho de sala de aula, o grupo de professoras mencionou que tem buscado referenciais teóricos para conhecer melhor as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, especialmente no que tange à aquisição da escrita. Assim sendo, essa busca parece elucidar uma iniciativa efetiva e concreta do grupo para enfrentar os desafios decorrentes da proposta da Escola Interativa, particularmente quanto à inserção da faixa etária de 6 anos, ainda que suas expectativas tenham recaído mais especificamente sobre o aprendizado da escrita.

Com isso as análises revelaram, por um lado, o descompromisso administrativo por parte da escola e da SME com o processo de implantação da Escola Interativa, evidenciado pelas manifestações das docentes ao mencionarem desde a ausência de leitura de referenciais sobre a medida em questão, falta de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na unidade escolar, ausência de diretrizes pedagógicas e curriculares, bem como, insuficiência e descontinuidade das ações de formação docente. Por outro lado, o compromisso profissional das professoras investigadas se traduziu pela parceria estabelecida entre elas para elaborar e pôr em prática uma referência curricular para nortear o trabalho nas

classes de 6 anos inseridas no ensino fundamental com a implantação da Escola Interativa.

3.2) Trabalho pedagógico e proposta curricular: manifestações do grupo de professoras sobre a organização do atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental

Este foco de análise abordou aspectos da proposta curricular e práticas pedagógicas elaboradas pelo um grupo de professoras alfabetizadoras face à implantação da proposta da Escola Interativa, englobando a reestruturação física e material, necessária para o trabalho com a faixa etária de 6 anos, considerando a organização do trabalho de sala de aula e a condução das práticas de alfabetização mediante a elaboração de estratégias e atividades pelo grupo de docentes.

Para isso, procurou-se cotejar as manifestações das professoras com os dados trazidos da análise dos seguintes documentos: projeto da Escola Interativa, projeto político-pedagógico da escola, planos de ensino elaborados pelo grupo de docentes e observações das aulas das professoras.

Tais análises ressaltaram a relação entre os aspectos políticos e pedagógicos da proposta da Escola interativa, mostrando a sobreposição da dimensão política sobre a pedagógica, caracterizada pela exigência de que as crianças da faixa etária de 6 anos iniciem nessas turmas o processo de alfabetização. Desse modo, a medida em essência parece evidenciar a proposta de antecipação da alfabetização como meio de superação do fracasso escolar observado por várias pesquisas. Como apontado pelas docentes no foco anterior, o eixo da organização pedagógica necessária para atender os alunos de 6 anos de idade no ensino fundamental

consistia em ambientes e recursos, previstos de modo atrativo e coerente com as atividades escolares a serem desenvolvidas com essas crianças.

Assim, o grupo revelou uma preocupação com a organização do ambiente escolar frisando a necessidade de oferta de recursos e materiais pedagógicos variados para estimular e favorecer o processo de alfabetização e aquisição de conceitos lógico-matemáticos:

> A estrutura da escola de ensino fundamental não oferece o lúdico e, por isso, é importante criar espaços com recursos que ofereçam várias possibilidades de atividades, que sejam atrativos para esses alunos e auxiliem no processo de alfabetização e sistematização de conceitos matemáticos *(professora A).*

> É preciso organizar alguns recursos para o trabalho, como brincadeiras, fantoches, cantinhos. Não se trata, como eu ouvi algumas vezes da direção, de transformar a escola numa pré-escola, não é isso! Mas, é preciso atender às necessidades das crianças nessa fase em que se encontram. Por isso, pensando nesse papel do lúdico, das brincadeiras, dos materiais que a gente tem para oferecer, vai se trabalhando com a alfabetização! *(professora C).*

Nessa perspectiva, as professoras destacaram que as salas de aula deveriam ser organizadas de modo menos tradicional possível, ou seja, com carteiras agrupadas para favorecer a troca entre as crianças; e propostas de atividades que contemplem o lúdico, como o cantar, o contar histórias, as dramatizações, os fantoches, os jogos, entre outras atividades, como exemplificaram as professoras:

> As salas precisam ser organizadas de outra forma para não deixar as carteiras enfileiradas. Eles (alunos) precisam de mais espaço, ter acesso a jogos e livros organizados em cantinhos dentro da sala *(professora A).*

> A gente procura organizar alguns cantinhos dentro da sala porque sabe que eles precisam disso. Nós pedimos para a diretora comprar alguns brinquedos e jogos e a partir desse ano e organizamos a Sala de Recursos para oferecer mais uma referência para esses alunos *(professora B).*

O referencial curricular para a educação infantil refere-se à necessidade dessa estruturação física dos ambientes com oferta de recursos como brinquedos, jogos e instrumentos sonoros, como elemento central para o trabalho educativo e pedagógico das crianças dessa faixa etária. Segundo esse referencial, a preparação dos ambientes pedagógicos e a previsão do uso de diversos recursos pelos professores durante as atividades com os alunos são fundamentais, pois esses componentes são poderosos auxiliares da aprendizagem ao facilitarem a interação da criança com o mundo.

Face à preocupação com um planejamento significativo para os alunos dessa faixa etária, as propostas de atividades eram elaboradas em parceria entre as professoras, buscando enfatizar o lúdico sempre que possível, especialmente nas atividades que exigem o referencial concreto para a sistematização da escrita e conceitos matemáticos.

Entretanto, ao se comparar a proposta de rodízio por diversos ambientes da escola, na busca de diferenciar o trabalho com os alunos das classes de 6 anos, com os dados da observação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras apresentados no capítulo 2, parecia ficar evidente um conflito vivenciado pelas professoras pois, ainda que os diversos espaços pedagógicos objetivassem atividades direcionadas ao trabalho com jogos, brinquedos, música, desenho e dramatização para propiciar a aquisição de diferentes linguagens, tais como a corporal, plástica, oral, musical e também escrita, se revelava forte a ênfase dada à sistematização da escrita e dos conceitos matemáticos.

Sobre a necessidade de estruturação do espaço físico e uso de recursos materiais adequados para o atendimento da faixa etária de 6 anos, o grupo de professoras organizou na Sala Estruturada cantinhos com jogos, livros e brinquedos.

Apesar disso, a disposição das carteiras enfileiradas ainda se configurava de modo tradicional, dificultando o acesso livre dos alunos aos cantinhos e a interação entre as crianças mediante a individualização das atividades propostas. Tais situações indicaram a necessidade de uma reflexão e adequação metodológica por parte do grupo condizente com o trabalho que se propuseram a realizar com esses alunos, como se pode considerar a partir das observações de suas aulas.

Cabe lembrar que, desde a implantação da proposta da Escola Interativa em 2.002, os objetivos e as diretrizes metodológicas para o trabalho com as crianças de 6 anos não foram postos claramente pela SME, conforme se depreende da análise do projeto da Escola Interativa, do PME e do próprio projeto político-pedagógico da escola.

A leitura desses documentos indicou que a proposta foi tratada de modo superficial em relação aos seus objetivos, sem uma orientação pedagógica específica às escolas e professores para a organização e prática de um currículo capaz de comportar outros significados para esses alunos que estão sendo ingressando mais cedo na escola obrigatória.

Assim sendo, a organização desse trabalho, ao exigir a configuração de currículo elaborado e posto em ação pelas professoras para atender esses alunos, suas manifestações revelaram um processo também permeado por ansiedade e insegurança, devido ao sentimento de responsabilidade decorrente da falta de diretrizes e de apoio efetivo, tanto por parte da SME quanto da direção e coordenação da escola.

O fato de terem que lidar com essa responsabilidade projetada externamente sobre o trabalho, combinado à responsabilidade que internamente as docentes se atribuíam para garantir a aprendizagem de todos os seus alunos, considerando a

diversidade dos ritmos e dos tempos de aprendizagem, provocava aflição e angústia conforme as manifestações que seguem:

> O que aflige é que têm aqueles alunos que vão chegar lá ou vão até além, e outros que não vão conseguir porque tem muita dificuldade mesmo. Cada um tem um ritmo e a gente tem que respeitar, mas é complicado lidar com isso, é natural a gente ficar aflita! (*professora B)*

Quanto a esse sentimento de angústia, outra professora ressaltou que:

> É por isso que eu reforço que toda a equipe da escola deva estar preparada para as essas mudanças, inclusive para apoiar o professor diante dessas dificuldades. Mas aí, o que acontece é que o professor precisa correr atrás sozinho. As orientações que vem de cima pra baixo não consideram essas dificuldades, que estão dentro da sala de aula e são a realidade do trabalho da gente e por isso, essas formações fora da escola não atendem às necessidades que o professor tem *(professora C).*

Outra dificuldade levantada pelo grupo de professoras quanto à configuração de um currículo para atender as classes de 6 anos, referiu-se à organização do tempo para desenvolver o planejamento estabelecido, isso porque vários alunos que não cursaram educação infantil eram matriculados nas classes de ensino fundamental sem alguns pré-requisitos que antecedem o processo de alfabetização. Desse modo, as professoras exemplificaram que precisavam resgatar no início do ano letivo atividades didáticas para trabalhar a discriminação de cores, formas, recorte e colagem, conceitos básicos como lateralidade, posição, dentre outros.

> A gente sabe que tem que respeitar os ritmos dos alunos e planejar de acordo com as necessidades deles. A questão é que a gente não tem tempo suficiente para desenvolver esse planejamento porque a cobrança da alfabetização é bem grande. Mas aí, a gente não pode deixar de resgatar algumas coisas com os alunos que não fizeram a educação infantil ou que não foram trabalhadas lá! *(professora C)*

Com isso, as professoras parecem ter estabelecido alguns consensos para nortear o trabalho:

> A nossa proposta não dá conta da alfabetização completa. O nosso objetivo é antecipar o contato dessas crianças com a escrita, com a leitura, estimulando muito mais do que era na educação infantil. A partir desse trabalho, nos outros anos do ciclo de alfabetização é que tudo vai ser mais sistematizado. *(professora B)*

Mediante a ausência de diretrizes curriculares para a organização do trabalho, mas ciente das responsabilidades que lhe cabia, o grupo de docentes organizou seus planos de ensino a partir de um referencial próprio, ou seja, com base nas experiências profissionais que tiveram na educação infantil e nas classes de 1ª série, pois como considerou Sacristán (1.998, p. 193), o currículo é moldado pelos professores através de suas perspectivas dentro de determinados condicionamentos materiais e organizativos. As professoras do grupo projetaram consensualmente como objetivo central a ser alcançado com o trabalho destinado às classes de 6 anos, que os alunos dominassem até o final do ano letivo a escrita alfabética, conforme mostrou a manifestação da professora C:

> Esse é o papel de todo professor, e por isso todo professor é assim! A gente se cobra porque sempre quer que o nosso aluno esteja melhor e uma das coisas que ainda é um problema, é a questão dos alunos que a gente não consegue alfabetizar. Eu acho que o professor precisa de mais apoio. A gente quer que todos os nossos alunos estejam lendo e escrevendo no final do ano, que estejam todos alfabéticos *(professora C).*

Sobre esse consenso estabelecido pelo grupo, de se chegar ao final do ano letivo com os alunos escrevendo sob a hipótese alfabética, a professora B comentou:

> Eu tenho isso claro na minha cabeça. Meu objetivo é que os meus alunos saiam na hipótese alfabética, porque milagre eu não faço! Daí pra frente, o professor que pegar esses alunos, tem que ter consciência que o processo continua e aí ele vai ter que trabalhar produção de textos, segmentação das palavras no texto, pontuação e tudo mais *(professora B).*

Segundo Ferreiro (2.001, p.103), sob a perspectiva da evolução psicogenética, a escrita alfabética, referida pelas professoras, consiste na aquisição do sistema de representação alfabética da linguagem que envolve a compreensão do significado e do significante. Isso implica dizer, que o conhecimento das letras e dos seus nomes precisa caminhar junto com o entendimento do seu valor sonoro convencional, de como ele estabelece nas situações comunicativas, pois “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo da língua existir, é um objeto social”.

Ferreiro (2.001, p. 16) destaca que, o processo de alfabetização deve envolver situações pedagógicas que combinem práticas para o ensino dos usos dos códigos lingüísticos e dos modos de representação do sistema de escrita. Desse modo, a ação alfabetizadora incide sobre a compreensão da escrita, não somente como um código, mas como “um sistema cuja aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual“.

Desse modo, os propósitos anunciados pelas professoras para o trabalho com a alfabetização pretendiam diferenciar a proposta de alfabetização nas classes de 6 anos daquela desenvolvida na 1ª série, especialmente pelo investimento na construção de conceitos abordados por meio de práticas lúdicas, pois como disseram “a nossa proposta não é dar conta da alfabetização completa”, permitindo a sistematização da escrita nos anos subseqüentes do ensino fundamental. Todavia, as atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos, conforme foi observado no capítulo 2, evidenciaram exatamente o oposto, ou seja, as práticas desenvolvidas por essas professoras objetivavam a sistematização do processo de alfabetização, por meio de exercícios de discriminação das letras, fonemas e sílabas, promovidos

em situações internas e externas à Sala Estruturada, como até mesmo na Área Livre, espaço onde a abordagem lúdica deveria estar no centro do planejamento e das atividades propostas.

Em contrapartida, as freqüentes atividades desenvolvidas pelas professoras nas situações pedagógicas observadas, evidenciaram a concentração dos objetivos da alfabetização na sistematização do código lingüístico, que acabavam por colocar em segundo lugar a importante tarefa de abordar os usos sociais da escrita.

Verificou-se ainda, que as professoras do grupo mostraram ser capazes de reconhecer algumas dúvidas ou lacunas na sua formação, referindo-se por várias vezes durante os depoimentos à necessidade de ampliar conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e, especialmente sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e dos métodos de alfabetização a serem utilizados.

Assim, para garantir alguma resposta para essas necessidades, sem poder contar com investimentos na sua formação, as professoras procuravam promover alguns momentos de estudo durante os HTPCs respaldando-se nas suas próprias experiências e buscando referenciais bibliográficos em bibliotecas ou em cursos de formação continuada ou de especialização feitos com investimento particular.

As docentes afirmaram ter iniciado uma busca por referenciais teóricos necessários para subsidiar esse conhecimento prático. Porém, elas evidenciaram que nem sempre é fácil aliar teoria e prática:

> O professor precisa estar consciente das suas dificuldades e de que não tem nada pronto! Você tem que colocar a teoria e a prática juntas e ir ali, no dia-a-dia buscando, refletindo sobre o trabalho, fazendo cursos, estudando isso e aquilo. Mas a gente sabe que não é fácil, porque nem sempre você consegue colocar a teoria na prática. É difícil mesmo, mas a gente precisa buscar esse subsídio *(professora A).*

Essa busca teórica foi justificada pelas docentes especialmente pela necessidade de melhor compreensão sobre como a criança se apropria da escrita. Dessa forma, acreditavam que conhecer diferentes métodos pode ser uma possibilidade para atender cada criança. Segundo as professoras, esse conhecimento o professor tem que buscar sozinho, pois os cursos de formação não atendem a essa necessidade do professor.

> O professor nunca pode estar ali na prática fora de uma teoria. Por isso, ele tem que ter várias visões, precisa conhecer várias teorias e metodologias para utilizar na sala de aula, porque às vezes uma coisa pode dar certo com um aluno, mas pode não dar certo com outro, e de repente mudando o trabalho dá certo. Acho então que o professor tem que conhecer a lingüística, para compreender como se dá a aquisição da linguagem escrita e, pra isso, a gente andou estudando algumas coisas por conta própria *(professora C).*

As professoras exemplificaram essas leituras citando autores que tratam da lingüística e da psicogênese da linguagem escrita tais como: Miriam Lemle, Emília Ferreiro e Telma Weisz. Além disso, disseram ter feito leitura de livros e textos de Fernando Capovilla, cuja abordagem refere-se ao método fônico. Desse modo, sob a perspectiva metodológica, as professoras destacaram que é importante refletir o sentido das práticas construtivistas de alfabetização, pois acreditam que não se pode abandonar práticas consideradas tradicionais que contribuem no auxílio às crianças que apresentam dificuldade em discriminar sons e formar sílabas. Uma das professoras falou sobre a abordagem dos fonemas e das sílabas com seus alunos:

> No começo, eu não tinha consciência que tinha que mostrar os fonemas e conceituar a sílaba com as crianças e, por isso, elas demoravam muito pra sair da hipótese silábica. Mas, ao mesmo tempo em que construí isso, tive que dar conta de enfrentar a crítica de pessoas da escola que diziam que eu era *tradicionalista*. Hoje, eu tenho consciência e respondo pelo que faço, mas naquela época não tinha conhecimento para argumentar. Até acho que meus alunos pagaram um pouco por isso, porque eu não tive força pra enfrentar e dizer ‘eu vou trabalhar assim!’. Depois de estudar um pouco

> mais, estou mais segura! Não acho que tem que se jogar fora tudo o que rotulam tradicionalista e, não acho que adianta alguém dizer ‘faz isso ou faz aquilo’ porque você só tem noção do que dá certo quando põe em prática e vê ali no dia-a-dia os progressos dos alunos. Fazendo e avaliando, você vê as falhas, você faz uma auto-análise do trabalho e vê seus frutos ou não! *(professora A)*

Com isso, conforme se observou durante as atividades desenvolvidas na Sala Estruturada e nos demais espaços pedagógicos, as professoras mostraram uma mescla metodológica para constituir referenciais para a alfabetização, combinando orientações construtivistas e abordagens do método fônico.

Os documentos da Escola Interativa, o PME e o próprio projeto político pedagógico da escola não destacaram claramente a diretriz pedagógica para o trabalho com alfabetização nas classes de 6 anos. Porém, algumas orientações dadas em linhas gerais parecem indicar a adoção dos princípios construtivistas, como segue:

> Parte-se da concepção de que o processo pedagógico deva orientar-se pela criticidade, criatividade, curiosidade, problematização e percepção das contradições da realidade, pelo reconhecimento da provisoriedade do conhecimento, por formas emancipatórias de avaliação, por uma nova distribuição dos tempos e dos espaços na escola e pela gestão democrática da vida escolar (ARARAQUARA, 2.002b).

Ainda assim, a mescla metodológica proposta pelas professoras foi observada pela opção do método da Abelhinha, cuja estrutura é fônica. A abordagem das letras e sons era feita a partir de pequenas histórias, cujos personagens principais eram associados a uma letra, como exemplificou a professora B:

> Nós apresentamos cada letra contanto a historinha dela e trabalhamos o seu som. Em seguida, apresentamos o traçado da letra nas quatro formas, mas usamos mais com as crianças a letra bastão e depois passamos para a cursiva. Depois, fazemos várias atividades destacando

> a escrita e o som dessa letra, e aí, sempre com o apoio de outros textos (professora B).

Segundo as professoras, esse método é interessante porque envolve aspectos lúdicos como a música, a representação do mundo pelos personagens e pode ser trabalhado juntamente com atividades de teatro de fantoches, desenhos, entre outros. Esse método, que parte da construção da consciência fonológica, aborda as vogais como cinco amiguinhas que ao se encontrarem com outras letras apresentadas nas demais histórias do livro compõem as sílabas. Entretanto, as professoras ressaltaram que o trabalho com as letras apresentadas, a partir dessa abordagem, tem continuidade mediante a apresentação de outros textos e histórias infantis, buscando construir os significados sociais da escrita.

Com isso, as docentes afirmaram combinar diferentes abordagens para alfabetizar seus alunos, ao se basear no método da Abelhinha para apresentar as letras, e nas orientações do método global ou analítico-sintético, ao usar textos para extrair palavras-chaves com a letra a ser trabalhada com os alunos.

> A gente apresenta o texto e dele extrai palavras-chave. Dessas palavras a gente extrai as letras que vamos trabalhar naquele momento de acordo com o grupo de fonemas. Aí, a gente apresenta o som e os traçados daquela letra (professora C).

A professora A acrescentou o seguinte comentário quanto ao trabalho com famílias silábicas:

> Desse jeito a gente, apresenta a família silábica pra eles (alunos), mostrando como combinar a consoante com as vogais, que a gente trabalha logo no início. Essa é uma forma de você conceituar a sílaba sem ser daquele jeito tradicional... BA BE BI BO BU! (*professora A)*

As professoras ressaltaram que essa organização para o trabalho de alfabetização dos alunos tem trazido resultados positivos, conforme se nota na manifestação da professora A:

> Quando a gente trabalha o som de cada letra e vai compondo com eles a construção das sílabas e favorecendo a antecipação da criança para a hipótese silábica. Aí, ela começa a representar cada sílaba com uma vogal e depois começa a perceber os sons das consoantes. Quando já conhecem todas as letras e começam a construir as sílabas, logo eles vão para a hipótese silábico-alfabética e depois alfabética. Eu acho que assim deu muito certo. Quase todos os meus alunos vão terminar o ano alfabéticos! *(professora A)*

Desse modo, notou-se que as professoras não desprezam e nem priorizam qualquer método. Suas práticas revelaram uma preocupação em atender às dificuldades dos alunos buscando e combinando diferentes estratégias metodológicas, fato que parecia não impedi-las de obterem bons resultados pois, como foi apresentado pelas professoras no próximo foco de análise, poucos alunos de cada turma não foram alfabetizados.

Ao considerar que o processo de alfabetização se dá em tempos diferentes para cada aluno, as professoras mostraram-se aflitas em relação àqueles que apresentavam dificuldades na alfabetização e precisavam de intervenções diferenciadas para superá-las.

> Alguns alunos têm dificuldade para aprender as letras, entender que elas têm um nome e um som. Por isso, a gente propõe algumas atividades ainda tradicionais, pois até mesmo as crianças com uma deficiência conseguem se alfabetizar com métodos assim. A gente fica aflita e vai mesclando um pouco de tudo, mas o que interessa é conseguir atender esses alunos! (professora A)

A partir das observações feitas das aulas realizadas na Sala Estruturada, verificou-se que as docentes procuravam manter os alunos que apresentavam mais dificuldade na alfabetização, sentados próximos delas para desenvolverem

intervenções diferenciadas. Junto às atividades, as professoras procuravam fazer anotações sobre o desempenho dos alunos, a fim de orientar o seu próprio acompanhamento acerca da aprendizagem dos alunos, além disso, podendo retomar as dificuldades observadas e as intervenções propostas em situações de reunião com os pais e com a coordenação e direção da escola.

A manifestação das professoras sobre o enfoque metodológico dado ao trabalho mostrou que é consenso do grupo não abandonar algumas práticas de alfabetização tradicionais, como por exemplo, a abordagem das sílabas. O grupo mostrou que sua opção metodológica contempla a abordagem de textos considerando que o processo de alfabetização tem que se dar de modo significativo para os alunos.

De modo geral, as análises feitas nesse foco revelaram a preocupação das professoras com a alfabetização. Além disso, ficou evidente a proposta de um currículo ainda inadequado para essas classes ainda que, as iniciativas do grupo de docentes apontassem o empenho delas em atender às características e necessidades da faixa etária de 6 anos, promovendo, como por exemplo, a reorganização de espaços para diversificar o trabalho de sala de aula. Essa dificuldade em moldar um currículo para as classes de 6 anos do ensino fundamental, pode ser atribuída à indefinição dos objetivos desse atendimento, pois afinal ainda cabe a indagação: *Essas classes correspondem às turmas de pré-escola com a configuração dos objetivos da 1ª série do ensino fundamental ou correspondem às turmas de 1ª série do ensino fundamental com a configuração dos objetivos da educação infantil?*

Essa problemática parece ser reveladora da sobreposição da dimensão política sobre a pedagógica ao se atribuir a essa medida o objetivo de antecipar a

alfabetização para crianças de 6 anos, a fim de superar o fracasso escolar. Entretanto, cabe ainda a reflexão de que essa sobreposição política, ao negligenciar o investimento na readequação das ações pedagógicas da escola, pode implicar também na antecipação do fracasso escolar dos alunos a partir dos 6 anos de idade.

3.3) Avaliação do trabalho realizado: manifestações do grupo de professoras sobre os resultados obtidos e as implicações sobre suas práticas

Este foco de análise compreende a avaliação do grupo sobre o trabalho realizado nas classes de 6 anos, considerando os processos de busca e construção desencadeados pelo estabelecimento da parceria entre as professoras, com o objetivo comum de elaborar um currículo que se diferenciasse daquele promovido nas classes de 1ª série, prevendo nas práticas de sala de aula os aspectos lúdicos combinados à alfabetização.

As professoras revelaram que o processo vivenciado pelo grupo foi bastante difícil e solitário e que a parceria constituída, mediante a falta de apoio e de formação para enfrentar os desafios postos com a proposta, foi um mecanismo indispensável e construtivo para a superação dos mesmos.

> O que acontece é que o professor precisa correr atrás sozinho, porque as determinações vem de cima para baixo sem considerar as dificuldades que estão presentes na realidade do trabalho da gente. E aí, o que acontece é que professor precisa se organizar para isso *(professora C).*

O clima de apoio e de ajuda mútua que propiciou o estabelecimento da parceria entre as professoras parece, também, ter sido favorecido pela permanência do mesmo do grupo ao longo de três anos. Durante esse tempo, o grupo vivenciou a

partilha de muitas dúvidas que deram razão a um processo de busca e de aprendizagem, como comentou a professora A:

> A gente vem crescendo e eu acho que é pelo fato de estarmos juntas por vários anos. A gente sabe como cada uma de nós pensa. Hoje a gente se articula facilmente, eu trago isso, a outra traz aquilo, e eu acho que pra gente enfrentar esse desafio, essa parceria facilitou e foi muito importante! *(professora A)*

Ainda quanto à parceria, a professora B completou dizendo:

> O que eu acho legal de tudo isso é que quando uma fica com dúvida as outras respeitam, ajudam dizendo 'vamos ver se isso dá certo!'. Entre nós não tem picuinha, não tem aquela coisa de comentar que o outro não sabe. E assim, a gente tem construído junto, tem aprendido, uma divide com a outra 'fiz assim e deu certo' ou 'é melhor você fazer assim agora'! *(professora B)*

Para organizar o trabalho, essas docentes se reuniam diariamente durante os HTPCs para discutir e encaminhar o trabalho a ser feito, dividindo as dificuldades, angústias, expectativas e experiências:

> O HTPC é um momento muito bom pra nós porque favorece o nosso encontro. Aí a gente discute o que vai trabalhar naquela semana, as atividades as aulas e as dúvidas que temos ao apresentar o conteúdo pensando:"será que isso dá certo?". Eu acho que essa troca é muito importante dentro da escola pra que os professores possam dividir suas experiências *(professora C).*

Desse modo, as reuniões de HTPCs eram organizadas pelas próprias professoras para as quais eram previstas a discussão dos planos de ensino, no que tange a seqüência dos conteúdos programados e a seleção de atividades didáticas, que eram organizadas coletivamente. Além disso, ocorria também a troca de atividades planejadas individualmente e sugestões de atividades didáticas para atender os alunos que apresentavam maior dificuldade especialmente no processo de alfabetização.

Um fato que chamou a atenção era que, geralmente, essas reuniões entre as professoras desse grupo ocorriam com a porta da sala de aula fechada, o que indicava certo isolamento do grupo para organizar o próprio trabalho sem ser importunado por intervenções externas. Esse isolamento e as iniciativas em parceria pelas professoras do grupo comprovaram a falta de apoio ao trabalho realizado, e revelaram a disposição dessas profissionais para buscar mecanismos de superação dos desafios postos.

De acordo com as docentes, a parceria foi fortalecida em virtude de consensos advindos de expectativas pessoais e experiências profissionais do grupo para a organização do trabalho, especialmente aquelas obtidas em unidades de educação infantil, pois serviram para orientar algumas práticas para as classes de 6 anos, conforme apontou a professora B:

> O nosso grupo casou muito bem porque cada uma trouxe um conhecimento de alguma forma, cada professora tinha uma experiência inclusive na educação infantil. A parceria entre as quatro professoras foi positiva e fundamental porque a gente acabou uma ajudando a outra nos momentos de maior dificuldade *(professora B).*

Quanto ao fato das docentes compartilharem experiências na educação infantil para organizar o trabalho, a professora A acrescentou também:

> O que favoreceu muito o nosso trabalho foram as nossas experiências na educação infantil, pois como lá nós trabalhávamos de forma lúdica, temos essa facilidade de organizar o trabalho com atividades que envolvem o brincar, o cantar, o representar com as crianças. *(professora A)*

A professora C destacou que além do grupo se basear nas próprias experiências profissionais, investiu também na pesquisa de outros referenciais para compor um currículo para as classes de 6 anos, considerando que os objetivos tinham que respeitar o momento dessas crianças e o que elas conseguiam fazer:

> Nós usamos alguns materiais da pré-escola e pesquisamos materiais de várias escolas para a 1ª série, e aí fomos vendo o que servia e o que não servia pra organizar o trabalho a partir do que esses alunos conseguem fazer de acordo com a maturidade deles. É, foi o que conseguimos! Foi uma busca nossa, do nosso grupo! *(professora C)*

A mobilização desse grupo de professoras parece confirmar os apontamentos de Giovanni (2.003) acerca da importância das iniciativas docentes em parceria para superar as dificuldades identificadas no contexto do seu trabalho. As docentes desse grupo tornaram-se parceiras por compartilharem as mesmas concepções e dificuldades face ao objetivo comum de elaborar um currículo para atender os alunos de 6 anos.

Quanto ao trabalho realizado, as professoras mostraram uma visão positiva sobre os resultados que tinham alcançado, e acreditavam estar no caminho certo, pois as práticas promovidas pelo grupo pareciam oferecer uma base importante para os alunos iniciarem a alfabetização no 1º ano do ciclo I, previsto como ciclo de alfabetização na proposta da Escola Interativa. Para o grupo, os indicadores positivos do seu trabalho residiam nos resultados obtidos com os alunos, ou seja, eles concluíram o ano letivo alfabéticos, o que correspondeu aos objetivos propostos pelas docentes em seus planos de ensino no que se refere à preocupação com a aquisição da escrita.

Segundo as professoras, o acompanhamento do processo de alfabetização era feito por meio de um portifólio, no qual eram reunidas as atividades de escrita, chamadas por elas também de sondagens. Essas sondagens foram realizadas desde o início do ano, com periodicidade mensal pelas professoras, visando identificar o nível de escrita de cada criança e sua evolução no processo de aquisição da escrita.

Ao retomarem esses portifólios durante as entrevistas feitas com o grupo, as professoras apontaram a seguinte situação em relação as suas classes, que compôs o quadro abaixo:

Quadro 5 – Quadro-síntese das hipóteses de escrita dos alunos das classes de 6 anos

Hipótese de escrita	Professora A	Professora B	Professora C	Total de aluno por hipótese
Alfabética	16	18	19	53
Silábico-alfabética	01	00	00	01
Silábica com valor sonoro	02	01	00	03
Silábica sem valor sonoro	00	00	02	02
Pré-silábica	01	01	01	03
Total de alunos por turma	20	20	22	

Ao reunirem essas informações sobre o percurso dos alunos no processo de alfabetização, as professoras lembraram que muitos deles iniciaram o ano letivo sem sequer reconhecer ou traçar letras ou, até mesmo, sem saber pegar no lápis. Desse modo, as docentes revelaram acreditar que construíram uma importante base para esses alunos seguirem no ciclo de alfabetização. Com base nos dados fornecidos pelas professoras e os objetivos estabelecidos pelo grupo, o trabalho realizado parece ter tido bons resultados, já que 53 dos 62 alunos dessas três turmas de 6 anos chegaram à hipótese alfabética até o final do letivo.

Ainda assim, as professoras destacaram que no ano de 2.004, alguns dos alunos com mais dificuldades ficariam para a recuperação final e aqueles que não tivessem alcançado, no mínimo a hipótese silábica com valor sonoro, seriam indicados para retenção na reunião de conselho final. Para as professoras, a retenção de cerca de 5 alunos que não atingiram essa hipótese de escrita, se justificava, pois tendo percebido o número de sílabas que compõe a palavra, inclusive, em alguns momentos fazendo a correspondência entre a pauta sonora e as letras, esses alunos poderiam acompanhar a retomada do processo inicial do

trabalho de apresentação de cada uma das letras novamente cursando o 1º ano (6 anos) e com isso, conseguiriam se alfabetizar junto com a classe.

Os referenciais postos pelo MEC e por Ferreiro (2.001) para a alfabetização da criança em idade pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam abordar, nesse momento, os usos sociais da língua escrita, visando significar a importância dessa linguagem por meio da abordagem lúdica. Entretanto, ao contrapor essas idéias com as atividades desenvolvidas nas situações pedagógicas nas classes de 6 anos, verificou-se que a proposta de trabalho das professoras do grupo acabou priorizando o sistema de codificação, ao requerer maior investimento nos exercícios de escrita de letras e sílabas, em detrimento da construção das representações sociais da língua escrita, por meio de situações pedagógicas que proporcionassem maior contato da criança com a leitura e com a escrita, mediadas por constantes chamadas do professor para a reflexão dos seus significados.

Para fins das análises feitas por este estudo, algumas leituras sobre o trabalho das professoras se fazem pertinentes. Uma delas reside na configuração do trabalho das professoras, pois tendo essa recaído sobre as expectativas acerca da aquisição da escrita, ficou evidente que essas docentes viviam certa contradição entre as suas expectativas em organizar um trabalho mais lúdico com os alunos e as pressões do sistema e da escola para alfabetizá-los. As conquistas quanto a esse objetivo parecem revelar a disposição do grupo em acertar, e podem ser reconhecidas pelos esforços para organizar o trabalho em parceria, mostrando que esse é de fato um mecanismo indispensável para a superação dos desafios vivenciados pelos professores. Entretanto, infelizmente, um exemplo de que a cultura colaborativa ainda é uma realidade distante das práticas da escola é que, no final do ano de 2.006, depois de três anos atuando junto às classes de 6 anos, o

grupo foi desfeito durante o processo de atribuição das classes pela direção da escola.

Desse modo, pressupõe-se que haverá um recomeço para o trabalho das professoras das classes de 6 anos que assumiram as classes de 6 anos no ano de 2.007 nessa escola, talvez sujeito a ter mais sucesso pelos referenciais deixados pelo grupo, mas certamente, tendo que enfrentar alguns desafios, promovendo para isso iniciativas individuais ou em parceria que possam auxiliar nesse enfrentamento. Será uma opção do novo grupo! Afinal, o trabalho em parceria nessa escola parece não ter sido contagiado pela disposição das professoras daquele grupo. Assim, é possível inferir que a prática colaborativa no interior dessa escola não faz parte de sua cultura, ou ainda não consiste numa opção para o enfrentamento dos problemas educacionais e pedagógicos existentes.

As análises reunidas neste foco evidenciaram as dificuldades, sentimentos de insegurança, angústia e impasses vivenciados pelo grupo de docentes ao tentarem organizar o trabalho pedagógico nas classes de 6 anos, em parte atenuados pelas iniciativas promovidas em parceria, face à ausência de uma cultura colaborativa no interior da escola e ao descompromisso administrativo dos gestores.

Apesar dos aspectos positivos do trabalho realizado pelo grupo de professoras, representado sobretudo, pelas ações em parceria, foi possível identificar dificuldades quanto à precisão do diagnóstico das necessidades dos alunos isso porque, na organização do trabalho pedagógico o único referencial adotado pelas docentes era tomado em função das hipóteses de escrita observadas pelos estudos de Emília Ferreiro, o que indicou a introdução desses alunos nos processos de classificação perpetuados pela escola seriada.

Logo, os apontamentos desse foco de análise reforçaram questões abordadas nos focos anteriores, de que a referida medida, que propõe a inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental, ao subentender a antecipação da alfabetização para essas crianças, sustenta os mesmos mecanismos responsáveis pelo fracasso escolar.

A experiência relatada por este estudo mostrou que os professores investigados ao considerarem a chegada do aluno na hipótese alfabética como termômetro para decidir sobre a aprovação ou reprovação dos alunos para o ano seguinte, colaboram para a antecipação do fracasso escolar para os 6 anos de idade. Por isso, a experiência relatada por este estudo certamente ao conter elementos da realidade vivienciada por outros professores e escolas de todo país, grita, mais uma vez, o pedido de investimento na formação e preparação docente para a implantação de medidas políticas, bem como, de ações efetivas dos gestores junto aos professores para o enfrentamento das dificuldades encontradas no processo de elaboração e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar algumas considerações finais para este estudo, inicialmente retomou-se seus objetivos, as questões norteadoras da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados no seu desenvolvimento.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa propôs analisar o trabalho realizado por um grupo de professoras alfabetizadoras, considerando as suas manifestações acerca do atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental no município de Araraquara em decorrência da implantação da Escola Interativa em 2.002.

Desse modo, as questões que nortearam o estudo residiram basicamente sobre três aspectos: quais as manifestações da professoras sobre a medida política que prevê a inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental, ocorrida com a Escola Interativa? Quais as manifestações das professoras sobre a organização pedagógica necessária para o atendimento dessa faixa etária? Quais as manifestações das professoras sobre o trabalho realizado? O quê essas manifestações podem revelar sobre a atuação dessas docentes?

Para buscar respostas para essas questões, os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa consistiram em: análise documental para a obtenção de informações sobre os propósitos da Escola Interativa e as diretrizes estabelecidas e ações para a sua implantação; situações de observação do trabalho das professoras para o contato com as atividades pedagógicas propostas por elas; e, entrevistas feitas coletivamente com o grupo de professoras, para reunir suas manifestações sobre a proposta.

Considerando que a temática abordada por este estudo envolve a implantação de uma medida política, buscou-se aproximação dos seus principais referenciais legais e de alguns estudos que contemplaram reflexões sobre os propósitos políticos e educacionais que a subsidiavam. Os resultados dessas leituras, juntamente com estudos que propuseram fazer a identificação dos desafios postos aos docentes em decorrência da implantação de outras medidas políticas, foram reunidos no capítulo 1, a fim de compor um conjunto de informações para analisar as repercussões de tais medidas sobre o trabalho docente.

Tendo sido a Escola Interativa implantada no ano de 2.002 e, portanto, antecedido a lei nº11.274/06 que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, o intuito dessa pesquisa foi abordar a configuração do trabalho nas classes de 6 anos nas escolas de ensino fundamental, tomando por base a experiência de quase cinco anos da respectiva proposta.

A partir de alguns indícios de que não foram dados subsídios às escolas e aos professores para entendimento da proposta e incorporação das mudanças postas pela Escola Interativa, localizou-se um grupo de docentes que, ao estabelecer a parceria como mecanismo para auxiliar a organização do trabalho para atender esses alunos, vinha obtendo bons resultados.

Sendo assim, o capítulo 2 contemplou aspectos da proposta da Escola Interativa, do projeto político-pedagógico da escola investigada, do perfil das professoras e do trabalho desenvolvido por elas junto aos alunos dessa faixa etária. Os documentos referentes à proposta e ao próprio projeto político-pedagógico da escola apontaram a ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para orientar a

ação dos professores e quase nenhuma especificidade quanto aos objetivos e abordagens didáticas do trabalho com os alunos das classes de 6 anos.

Por sua vez, a leitura dos planos de ensino para as classes de 6 anos, elaborados pelas próprias professoras do grupo, revelou uma restrita diferenciação em sua configuração em relação ao tratamento pedagógico dado para as classes de 1ª série, devido ao grande conjunto de conteúdos previstos para as diversas disciplinas e significativa importância atribuída ao processo de aquisição da escrita. Além do mais, verificou-se pouca ênfase na abordagem lúdica, ao contrário do que ressaltaram com destaque os parâmetros curriculares para a educação infantil e as próprias docentes em seus depoimentos. Essa ênfase dada à aquisição da escrita, nos planos de ensino e nas ações das professoras, pode ser confirmada durante as aulas observadas e descritas no capítulo 2, evidenciando que as atividades realizadas tinham seus objetivos voltados para essa sistematização. Essa situação apontou também certa contradição entre as expectativas das professoras do grupo sobre o currículo que acreditavam atender às crianças de 6 anos e as prescrições e práticas efetivadas no trabalho junto a esses alunos.

O capítulo 3 teve como objetivo analisar e refletir a configuração e a dinâmica do trabalho realizado pelo grupo, a partir das manifestações das próprias docentes considerando três focos de análise: 1) manifestações sobre a Escola Interativa e o processo de implantação na escola; 2) manifestações sobre a organização do trabalho pedagógico para o atendimento da faixa etária de 6 anos; 3) manifestações sobre o trabalho realizado, resultados obtidos e implicações nas práticas.

Para essa análise e reflexão, as situações de observações das atividades de sala de aula tiveram grande colaboração ao evidenciarem ou ainda elucidarem alguns consensos, concepções e práticas das professoras daquele grupo. Desse

modo, ao contrapor as manifestações das professoras com as análises dos documentos citados acima, e as observações das aulas, é possível dizer que, face à ausência de apoio para organizar o trabalho com as classes de 6 anos, o grupo promoveu algumas iniciativas em parceria, criando seus próprios referenciais, a partir de expectativas pessoais e experiências profissionais anteriores, na educação infantil e em classes de alfabetização do ensino fundamental.

As concepções advindas da experiência da educação infantil, parecem ter despertado nas professoras a preocupação em garantir uma abordagem lúdica nas atividades pedagógicas. Por outro lado, as concepções que orientavam as práticas das classes de 1ª série, ao enfatizarem o domínio da língua escrita assim que a criança ingressa na escola fundamental, parecem ter se sobreposto àquela preocupação inicial em oferecer um atendimento integral ao desenvolvimento infantil pelo investimento em práticas lúdicas.

Com base em Sacristán (1.998), a respeito do currículo elaborado e posto em ação pelos profissionais docentes, observou-se que as professoras do grupo modelaram um currículo selecionando conteúdos e formas para abordá-los que revelaram um possível conflito, no que tange o equilíbrio entre o processo de sistematização da escrita e a abordagem lúdica, aproximando-se mais da primeira perspectiva.

Esse conflito pode ser caracterizado a partir da verificação das freqüentes atividades para a sistematização dos usos de letras e sílabas na escrita aleatória e sem reflexão de palavras ou de um conjunto delas. Poucas foram as oportunidades de contato das crianças com o mundo da cultura da escrita, pelo qual a construção dessa representação poderia aliar a aprendizagem da escrita e a ludicidade, visando à construção dos seus usos e significados, como apontou Mello (2.004):

> (...) a criança só se apropria dos usos dos objetos e instrumentos, dos costumes, das linguagens, enfim da cultura acumulada, se ela for ativa nesse processo, ou seja, se ela puder internalizar e expressar o que vai conhecendo, vivendo, experimentando (MELLO, 2.004, p. 72).

Assim, é possível dizer que os esforços das professoras do grupo, suas iniciativas e conquistas, como por exemplo, ter conseguido que quase todos os alunos atingissem a hipótese alfabética, atendendo ao principal objetivo posto pelo grupo, foram decorrentes, sobretudo da atuação em parceria, o que evidencia a importância da cultura colaborativa no interior da escola, como ressaltou Giovanni (2.003).

Apesar disso, com base nos referenciais do MEC acerca dessa medida política e dos parâmetros curriculares para a educação infantil, mais especificamente quanto às classes da pré-escola, o trabalho realizado pelo grupo parece ainda não representar uma referência que corresponda aos princípios pedagógicos necessários para o atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Isso parece ocorrer porque, embora o trabalho tenha sido proposto pelo grupo para atender algumas concepções preconizadas pelos referenciais postos pelo MEC e, conforme se observou em seus depoimentos, as práticas adotadas nas situações didático-pedagógicas pareciam ainda refletir os mesmos percursos da trajetória do trabalho nas classes de 1ª série.

A partir da análise do trabalho realizado pelo grupo de professoras, pode-se concluir que a proposta de inserção da faixa etária de 6 anos permanece latente a possibilidade de que seus propósitos se confundam com os da 1ª série, distanciando-se da proposta de que essa medida não fosse meramente uma antecipação do ensino fundamental, como sugeria o projeto da Escola Interativa. Além disso, essa configuração posta revelou a necessidade de uma efetiva reforma

curricular, dos métodos e estilos de ensino adotados para as classes de 6 anos, como disse Torres (1.996, p. 170).

Entretanto, para que essa reforma ocorresse, seria necessário o investimento numa discussão mais ampla no interior das escolas durante os momentos de elaboração dos planos e da organização do trabalho pedagógico, pois é através da mobilização dos professores que será possível emergir uma proposta específica para as classes de 6 anos que atenda a realidade vivenciada nas salas de aula pelos alunos e pelos docentes. Como ressaltou Garcia (1.999), há que se fazer um urgente investimento nas situações de formação do professor para de fato alcançar qualquer mudança em educação.

Nessa perspectiva, as professoras do grupo manifestaram uma visão positiva acerca do trabalho que realizavam e, acreditando estarem no caminho certo ao elaborarem um currículo adequado para as classes de 6 anos, não deixavam de investir em novas buscas para aprimorar o trabalho, ou ainda em situações de formação no contexto do próprio trabalho. Desse modo, ainda que algumas dificuldades não tivessem sido superadas, alguns elementos do trabalho realizado não podiam ser desconsiderados.

Entretanto, a situação investigada por essa pesquisa, confirmou a existência de atitudes de descaso com o trabalho docente, ao omitir-se a ‘voz’ dos professores no processo de mudanças na escola. Um exemplo claro, a partir desse contexto, foi dado pelo processo de atribuição das classes para o ano letivo de 2.007, no qual a direção da escola desfez a formação desse grupo de professoras que já atuava junto há três anos organizando o trabalho com as classes de 6 anos, o que implicou na perda de referência da parceria como mecanismo para a superação de problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Além disso, esse fato evidenciou a existência de uma cultura pouco colaborativa por parte dessa escola. o que contribuiu para desfazer iniciativas docentes bem sucedidas que, ao contrário desse acontecimento, deveriam ser estendidas à prática de outros grupos dentro da unidade, por possibilitar aos docentes espaços para compartilharem indagações e encaminhamentos aos problemas que detectam nas situações de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTIERI, Antônio A. *A municipalização do ensino fundamental no município de Araraquara*. (Monografia apresentada ao Curso de Especialização lato-sensu "Competências Gerenciais Públicas") FCLAr/UNESP, Araraquara, 2.003.

ARARAQUARA. Lei municipal nº 5.804, de 16 de abril de 2.002a. *Regulamenta a jornada de trabalho dos professores I e II, institui a carga suplementar de trabalho e dispõe sobre a contratação temporária de docentes*. In: www.araraquara.sp.gov.br

_____. Ofício nº 004/02, de 07 de novembro de 2.002b. *Documento da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara endereçado ao Conselho Municipal de Educação. Solicita apreciação do Projeto da Escola Interativa* (Escola Ciclada).

_____. Lei municipal nº 6.208 de 10 de novembro de 2.004. *Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação.* In*:* www.araraquara.sp.gov.br

_____. Resolução Municipal/SME nº 006/05. *Dispõe sobre a organização da prática educativa dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais*. In: www.araraquara.sp.gov.br

BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, maio/agosto, 2.001.

_____. SOUZA, S.Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, São Paulo, jan/abr.2004.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1.994.

BECHELLI, Rosani A. P*. Estudo de um processo de educação continuada na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).* Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1.998.

BORGHI, Raquel F. *A municipalização do ensino fundamental em processo: um estudo de caso em três municípios do interior paulista.* Dissertação de Mestrado, FCLAr/UNESP, Araraquara, 2.000.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* In*:*www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, Brasília: 1.998.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2.001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação*. In: www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*. Brasília/DF, 2.004a. In: www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. *Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental*. Brasília/DF, 2.004b. In: www.mec.gov.br

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2.005a. *Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, com o objetivo de tornar obrigatório o início aos ensino fundamental aos seis anos de idade*. In. www.mec.gov.br

_____. Parecer CNE/CEB nº 6/2.005b, de 08 de junho de 2.005b. *Manifesta parecer sobre o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração*. In: www.mec.gov.br

_____. Parecer CNE/CEB nº 18/2.005c, de 15 de setembro de 2.005c. *Orientações para a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatório em atendimento à lei n.º11.114/2.005.* In: www.mec.gov.br

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2.006. *Altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.* In*:* www.mec.gov.br

DALBEN, A.I.L.F. (org). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/Fae/UFMG, 2.000a.

_____. *Singular ou Plural? Eis a questão!* Belo Horizonte: GAME/Fae/UFMG, 2.000b.

DIAS-DA-SILVA, M.H.F.; LOURENCETTI, G. A voz dos professores e algumas reformas educacionais no ensino fundamental: alguns desencontros. In: SAMPAIO, Maria das Mercês (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais.* Araraquara, JM Editora, 2.002.

EMÍLIO, A.C.L.. *A percepção de professores da Escola Pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: Um espaço de aprimoramento profissional?* Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2.001.

FERREIRA, V.M.R. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga-homogeneizadora”. In: SAMPAIO, Maria das Mercês (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara, JM Editora, 2.002.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2.001.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2.000.

FRAGO, Antonio Viñao*. Culturas Escolares* (texto mimeo), 2.000.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1.992.

_____. Carlos M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1.999.

GERALDI, C; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichnner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1.998.

GIOVANNI, Luciana M. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. FLCAr/UNESP, 1.998.

_____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A. e CHAVES, S.M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. R.J.: DP&A, 2.003.

GUILHERME, Cláudia C. F. Impacto do Ciclo Básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, Maria das M. (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais.* Araraquara, JM Editora, 2.002.

LOURENCETTI, G.C.; MIZUKAMI, M.G.N.. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A.M.M. (orgs). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.* São Carlos: Edufscar, 2.002.

MARIN, Alda J. *Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares*.Caderno Cedes, Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 44, pp.8-17, 1.998.

_____, *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.* Proposições, v.1,n.4, Campinas, março/2.000.

_____; GUARNIERI, M. R. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, Maria das M. (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais.* Araraquara, JM Editora, 2.002.

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora: relato de um estudo. In: DALBEN, Ângela I.L.F.(org). *Singular ou Plural? Eis a questão!* Belo Horizonte: GAME/Fae/UFMG, 2.000.

MELLO, Suely A.. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. In: Secretaria Municipal de Educação: *“Caderno Temático de formação II – educação infantil: Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo”.* São Paulo: 2.004.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1.992.

OLIVEIRA. Dalila A. de. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica: 2.003.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M.. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1.993.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org). *Profissão professor*. Porto Editora, 1.992.

_____.. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1.998.

SAMPAIO, Maria das M. (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais.* Araraquara, JM Editora, 2.002.

SANTOS, Antônio B. Formação *Continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC.* Dissertação de Mestrado, FEUSP/SP, 2.000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Político-pedagógico da Escola Plural.* Belo Horizonte: 1.995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Político-pedagógico da Escola Cidadã.* Porto Alegre: 1.996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1.992.

SZYMANSKI, Heloisa (org).

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

- Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

  - Tipo de documento (legislação/orientação/diretrizes/ofícios)
  - Informações trazidas sobre a proposta da Escola Interativa
  - Aspectos trazidos sobre o processo de implantação da proposta

- Documentos da escola

  - Tipo de documento (projeto político-pedagógico/ofícios)
  - Informações trazidas sobre a proposta da Escola Interativa
  - Aspectos trazidos sobre o processo de implantação
  - Aspectos trazidos sobre a organização pedagógica da escola para o desenvolvimento da proposta
  - *Dados da escola*: histórico, quadro de funcionários, organização e funcionamento dos ambientes pedagógicos, disposição e utilização de recursos e outros materiais pedagógicos, grade curricular,

ANEXO 2 - ROTEIRO ORIENTADOR PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

- Data da observação
- Tempo de duração da aula
- Descrição dos espaços e recursos disponíveis
- Atividades desenvolvidas (objetivos/estratégias)
- Aspectos do trabalho do professor
  a) bem sucedidos
  b) que indicam dificuldades
- Quanto à natureza das dificuldades:
  a) relação aluno-professor (indisciplina/regras/interação/procedimentos para a organização do tempo, espaço, materiais, etc)
  b) processo ensino-aprendizagem (planejamento e desenvolvimento das atividades / monitoramento do trabalho dos alunos / estratégias para explicar assuntos e atividades aos alunos / orientações aos alunos que apresentam dificuldade para desenvolver as atividades)
  c) formas de trabalho e recursos (grupos / duplas / individual / uso dos recursos de apoio / materiais alternativos para desenvolvimento das atividades.

ANEXO 3 - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

I – Percepção das professoras acerca da proposta de inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental

- O que pensam sobre a inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental?
- Quais esclarecimentos possuem sobre essa medida política? O que sabem?
- Como essa proposta chegou nessa escola? Como foi apresentada aos professores? Como eles foram preparados para implementá-la?
- Qual foi a trajetória da organização do atendimento dessas crianças desde a implantação da Escola Interativa? (processo de organização de salas, materiais, espaços, etc.)
- Como percebem a implantação da proposta de atendimento das crianças de 6 anos nessa unidade escolar hoje?
- Como percebem o atendimento dessas crianças no ensino fundamental? Em que aspectos ele se difere da educação infantil?
- Quais adequações e/ou mudanças o atendimento dessas crianças exige do seu trabalho?

II – Percepções das professoras acerca das implicações da proposta no trabalho pedagógico

A partir das reflexões feitas no encontro anterior, quais dificuldades as professoras identificam ao organizar o trabalho pedagógico considerando os diferentes âmbitos de tomada de decisão e as ações decorrentes para a implantação da proposta?

• Secretaria Municipal de Educação - ações para a implantação da proposta / diretrizes para o trabalho pedagógico / projetos de formação continuada;

• Organização da escola - aspectos físicos: ambientes, materiais e recursos / trabalho com a direção e coordenação pedagógica da escola / desenvolvimento do trabalho coletivo para troca de experiências e discussão sobre as dificuldades e as necessidades percebidas;

• Organização do trabalho pedagógico - planejamento e desenvolvimento das aulas e atividades de sala de aula e nos demais espaços utilizados: biblioteca, informática, área livre e jogos.

III – Percepções dos professores acerca do trabalho desenvolvido pelo grupo:

• Quais as dificuldades e as necessidades percebidas face à organização e desenvolvimento de trabalho com essa faixa etária? (burocracia, apoio da equipe da escola e SME, apoio dos pais, tempo para planejamento e estudo, material para pesquisa das atividades, conhecimento para lidar com as características da faixa etária, entre outros)

• Como o grupo tem planejado o trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária durante esses anos em que atuam em parceria? Quais as características do trabalho realizado? Quais os objetivos traçados? Quais os resultados alcançados?

• Quais referenciais o grupo tem buscado para organizar uma proposta de trabalho para a faixa etária de 6 anos no ensino fundamental? (livros didáticos, paradidáticos e de literatura / jogos e brincadeiras / TV e vídeo / softwares / materiais de apoio visual como varal de alfabeto e de numerais, calendário, entre outros).

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo