

Os professores e sua participação na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos

The teachers and their participation in the implementation of Elementary School of nine years

Rosana Mara Koerner¹

RESUMO:

Ao longo de 2010 foi desenvolvida uma pesquisa intitulada Os professores e a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. O objetivo principal foi o de perceber qual o espaço que foi/é dado ao professor nas discussões que envolveram/envolvem a implementação do novo modelo de educação básica. Para tal, foram aplicados questionários a professores das redes pública e privada da maior cidade de Santa Catarina. Para este trabalho, foram selecionadas duas questões, nas quais era solicitado que o professor manifestasse se havia participado de alguma discussão envolvendo a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (em caso afirmativo, como foi) e se havia recebido alguma orientação quanto aos conteúdos a serem trabalhados (em caso afirmativo, qual foi). Os resultados indicaram que a maioria dos professores não participou de nenhuma discussão, a não ser aquelas que aconteceram no espaço da própria escola. Já com relação aos conteúdos, a maioria respondeu que recebeu documentos, enviados pelos órgãos gestores e orientações dadas pelo supervisor da escola. De um modo geral, percebeu-se que o professor teve pouco direito à voz durante o processo de implementação do novo formato do Ensino Fundamental. Transparece a ideia de que a ele coube apenas a função de cumprir o que lhe foi determinado. Principais autores: Pacheco e Zan (2009) e Perrenoud (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Ensino Fundamental de 9 anos.

ABSTRACT:

During 2010 we developed a research entitled The Teachers and the implementation of the Elementary School of nine years. The main intention was understand how much space was/is given to the teacher in discussions that involved/involve the implementation of the new basic education pattern. To this end, questionnaires were given to teachers from public and private schools of the biggest town of Santa Catarina. For this work, two questions were selected, in which the teacher was asked to manifest if he had participated in any discussion involving the expansion of primary education from 8 to 9 years (if so, how it was) and if he had received some guidance about the content to be worked out (if so, what it was). The results indicated that most teachers did not participate in any discussion, except those that happened within the school. About the content, most replied that they received documents sent by the governing bodies and guidelines given by the supervisor of the school. In general, it was realized that the teacher had little right to speak during the process of implementation of the new format of Elementary School. Emerges the idea that he just had the function of fulfill what has been determined. Principal authors: Pacheco and Zan (2009) and Perrenoud (2003).

KEYWORDS: Teachers; 9 years Elementary School.

¹ Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professora da Univille (Universidade da Região de Joinville). rosanamk@terra.com.br

Introdução

Com a ampliação do Ensino Fundamental (doravante EF) de 8 para 9 anos, uma série de lacunas se instalou nas várias instâncias do espaço educacional, mais especificamente escolar, boa parte delas ainda em aberto. Entre as mais frequentes, estão aquelas voltadas para o conteúdo a ser trabalhado nas duas turmas iniciais, especialmente na turma de 6 anos. Não se trata, pois, de uma simples mudança no modo de “encaixar” as crianças de 6 anos no EF; há toda uma mudança de perspectiva acerca do que farão no espaço escolar, não mais da Educação Infantil. No centro de todos os questionamentos está o professor, advindo não se sabe bem de qual nível de ensino: da Educação Infantil ou das séries iniciais do EF, já que não há uma formação específica para atender os profissionais encarregados dessa nova turma.

Certamente que todos os questionamentos e dúvidas a respeito da instalação da turma de 6 anos estão afetando esse professor que, de uma hora para outra, viu-se diante de uma função para a qual não está devidamente preparado. Concepções de ensino-aprendizagem, de criança e do papel a ser exercido pelo professor e pela escola em sua formação, são dúvidas centrais em todo este cenário. Ainda mais presentes para o professor que nelas baseará o seu fazer pedagógico.

Cabem aqui então algumas indagações: como o professor foi habilitado para atuar no 1º e no 2º ano do EF de 9 anos? Quais suas principais dúvidas? Quais as orientações que está recebendo? Com relação aos conteúdos e habilidades, como está se organizando?

Na tentativa de responder a algumas destas indagações e compreender como se deu a implementação do EF de 9 anos, foi desenvolvida uma pesquisa intitulada **Os professores e o Ensino Fundamental de 9 anos**, realizada ao longo de 2010, na maior cidade do Estado de Santa Catarina. A ideia da realização de uma pesquisa que desse voz aos professores das séries iniciais sobre a implementação do EF se deu a partir de uma formação continuada oferecida a alguns deles desde 2007, quando era comum manifestarem suas angústias e dúvidas relativas a variados aspectos, especialmente aqueles ligados ao seu fazer pedagógico. Muitos depoimentos revelaram certo tom de dramaticidade, dado ao aparente abandono no qual se encontravam (ou se encontram) os professores.

Aqui serão apresentados os resultados que se referem a dados obtidos por meio de questionários respondidos por professores dos 1ºs e 2ºs anos do EF, especialmente da rede pública, mas com contrapontos advindos da rede privada. Inicialmente serão apresentadas algumas das reflexões que conduziram à temática da pesquisa. Em seguida, aspectos relativos à metodologia serão detalhados para, então, passar-se à exposição e discussão dos resultados. O texto encerra com as considerações finais e a enumeração das referências bibliográficas.

Algumas reflexões iniciais

A implementação da Lei 11.274/06, antecipando o ingresso do aluno no EF, intensificou os debates em torno da questão da alfabetização, exigindo uma compreensão mais ampla do que aquela circunscrita ao processo em si. Pode-se dizer que cada sociedade prevê um padrão mínimo necessário para a inserção do sujeito em suas atividades letradas, o que condiciona a definição de alfabetização a tal previsão. Considerando-se que cada sociedade encontra-se em níveis diferenciados de desenvolvimento sócio-econômico e apresenta culturas distintas, a definição de alfabetização acompanha tais distinções. Além disso, é preciso lembrar que o acesso à modalidade escrita ainda é fortemente institucionalizado, com local, mediador, materiais e idade específicos. Qualquer instituição (incluindo-se nelas a família) é atravessada por ideologias que trazem marcas sócio-históricas impressas ao longo da sua formação e existência. São marcas que individualizam e caracterizam as diferentes instituições, das quais a escola não se exclui.

Assim, o modo como se dará o acesso à modalidade escrita de uma língua, em qualquer uma das diferentes instituições que compõem a sociedade, refletirá a ideologia que predomina naquela dada instituição, naquele

momento histórico de uma determinada sociedade. Nas constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, sempre ocorrerão adaptações a novos contextos e a novas realidades culturais e político-econômicas. As ideologias nela presentes também mudam, não necessariamente de forma repentina, mas em conformidade com a nova situação.

Nesse processo de adequação das instituições às mudanças caracterizadas por novas ordens sociais, inserem-se os modos como certos aspectos da vida cotidiana em sociedade assumem novos contornos. Entre eles, a alfabetização, sempre encarada sob a ótica das condições sócio-históricas de sua elaboração (COOK-GUMPERZ, 1991). Um exemplo pode ser visto na sociedade que formava as cidades-estado da Grécia Antiga, fixada na transmissão oral tão somente. Nela, a alfabetização não alcançou grande prestígio (GRAFF, 1994). Com a difusão dos materiais de escrita, as habilidades de ler e escrever assumiram uma nova configuração: fixar os resultados da fala. No século XII, a alfabetização ganhou força na vida comercial da população, despertando a questão de sua difusão para os usos que dela poderiam ser feitos no dia-a-dia da comunidade.

No século XVI, com o movimento da Reforma Protestante, tem-se uma mudança com relação aos usos da alfabetização. Ela passou a servir como forma de registro da Palavra de Deus (GRAFF, 1994) e, para que a população tivesse acesso a essa Palavra, campanhas de alfabetização em massa foram desencadeadas no mundo ocidental conhecido naquele tempo. Instituições públicas serviram aos propósitos morais da religião, cujas ideias foram compulsoriamente nelas difundidas. A compreensão de alfabetização passou a caminhar em conjunto com os conceitos de **treinamento** e **escolarização**, neles passando a estar implicada a ideia de massas populares.

Torna-se cada vez mais acentuada a presença do Estado na alfabetização da população. No século XVIII, período que antecede a Revolução Francesa, tem-se uma educação chamada **estatal** (RIBEIRO, 1987). Noções rudimentares de leitura e escrita eram destinadas ao povo, que permanecia nos limites do que lhe era permitido a partir de uma escolarização institucionalmente implantada.

Dado o intenso desenvolvimento industrial no século XIX, a alfabetização assume mais visivelmente o caráter de treinamento para um dado fim, ou seja, o trabalho na fábrica, já prenunciado em períodos anteriores. A escolarização, no século XIX, não mais objetivava somente a alfabetização, mas voltava-se para outras finalidades. A ideologia impregnou a noção de alfabetização como fundamental para o crescimento econômico das nações. A escolarização era fator de estabilidade social; as habilidades por meio dela adquiridas levariam a uma progressão tanto individual quanto social (COOK-GUMPERZ, 1991).

O conhecimento produzido nas mais diferentes instituições passa a ser estratificado em sua transmissão feita essencialmente pela escola. Passa-se da possibilidade de desenvolvimento de uma multiplicidade de habilidades à ideia de padronização da alfabetização, com a sistematização do trabalho escolar. Diferenciam-se, assim, os usos, até então, rotineiros da leitura e da escrita da alfabetização escolarizada.

A alfabetização se dicotomiza em um ideal individual a ser conquistado pelo sujeito e a necessidade de habilidades funcionais a serem obtidas por uma grande parcela da população. Isto se evidencia no momento em que sistemas educacionais públicos foram desenvolvidos.

No século XX, intensificam-se os movimentos de alfabetização em massa e a busca por sua universalização, especialmente nas sociedades industriais avançadas, dando lugar a uma nova ordem social (que se torna mais explícita) e a uma nova forma de controle dessa ordem:

As questões envolvendo os tipos de expressão cultural e alfabetização apropriados à educação da maioria da população operária, foram levantadas, em sua maior parte, no final do século XIX. O desenvolvimento sistemático da alfabetização e escolarização significou uma nova divisão da sociedade, entre os educados e os não-educados (ou escolarizados e não-escolarizados) e uma nova forma de controle social cada vez mais poderoso, que podia ser exercido através do currículo. (Id.ib., 39/0)

O acesso universal à escrita gerou a necessidade de uma série de conteúdos e técnicas comuns, plausíveis de serem aplicados a todas as escolas públicas. Era preciso dispensar atenção à criação de currículos e, nesse processo, selecionar qual conhecimento seria tornado público e qual não. Implícitas nestas discussões envolvendo currículos e planos de instrução para professores e alunos, há as concepções de escolarização, de currículo e do próprio termo alfabetização e seus usos.

O Brasil, envolvido nas discussões em nível mundial, sobre a alfabetização e a erradicação do analfabetismo, e vislumbrando um futuro de acelerado desenvolvimento econômico, volta-se para as questões educacionais com um olhar mais atento, a partir da década de 30 do século XX. Apesar do ensino se ter tornado obrigatório na segunda metade do século XIX, é só no século XX que a nação preocupa-se com a elaboração de um plano nacional para a educação. Apesar de os primeiros planos nacionais de educação terem surgido apenas na década de 60, a ideia sobre a sua implantação já vinha sendo alimentada em anos anteriores (HORTA apud KUENZER, 1990).

A grande preocupação para com o desenvolvimento foi impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico acelerado dos países, criando uma nova ordem econômica internacional. No Brasil, passava-se de uma economia basicamente centrada na produção agrícola para um modelo econômico industrial e urbano. A intensa demanda pela educação básica, gerada pelo novo quadro econômico, intensifica a ação do Estado no âmbito educacional.

A abertura dos portões da escola (ainda que não devidamente preparada) a todas as classes sociais instaurou, de forma clara, a hierarquização nos padrões de escolarização/alfabetização:

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

Era perceptível a preocupação para com a alfabetização da população, apesar de tudo, nas variadas ações promovidas pelo governo. Surge o primeiro Plano Nacional de Educação entre 1962 e 1965, que se caracterizou como um mecanismo legal de intervenção nas atividades educacionais. Durante a ditadura, o planejamento educacional era uma forma de controle e organização de toda a estrutura educativa. Entre 1964 e 1985, muitas reformulações no ensino ocorreram.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados pela democratização que atinge diversos países, especialmente na América Latina. O discurso que toma lugar é o do desenvolvimento sustentável. Em um texto sobre a relação entre formação de professores e as reformas internacionais da educação, Maués (2003, pág. 94), afirma que:

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências de mercado.

Acrescenta ainda que conferências mundiais de educação (como as de Somtien – 1990, e de Dacar – 2000) e documentos expedidos por organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO e OCDE) consideram a educação básica como aspecto a ser priorizado pelos governos. Para garantir o cumprimento das metas, algumas medidas são tomadas como o estabelecimento de objetivos e metas e a criação de mecanismos de avaliação e controle. Em tal contexto, reformas são meras consequências, já que sempre são necessários ajustes quando se instala um cenário que não atende às exigências postas. De acordo com Perrenoud (2003, pág.26): “Cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização aviva os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar”.

Dentre as várias reformas educacionais, destaca-se a responsabilidade pela elaboração dos programas de educação, questão que afeta diretamente o fazer pedagógico. A definição de um currículo mínimo, que dá base à seleção dos conteúdos a serem contemplados nas várias etapas da escolarização, pode ser tida como uma

questão central para o trabalho do professor. De acordo com Perrenoud (2003, pág.12): “É o programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso.” Ao longo dos muitos anos, a responsabilidade pela produção dos currículos foi se alternando entre um grupo fechado, quase sempre indicado pelo órgão competente e um conjunto de profissionais da educação, envolvidos em amplas discussões.

Tal responsabilidade gerou a necessidade de uma ampla visualização da problemática da educação no país para então, a partir daí, elaborarem-se os programas de ensino. A democratização que atingiu o país na década de 80 atingiu também as esferas educacionais, que abriram espaço para que diferentes vozes se manifestassem, como foi o caso da voz da academia. Nas duas últimas décadas, é nesse contexto que os programas de ensino dos estados foram elaborados, como uma espécie de fruto dos debates que então tomaram lugar.

A publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, traz à vista de todos um documento que se mostra como um conjunto de “...diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.” (PCNs, Introdução, 1998, pág.49).

É no contexto deste cenário que ocorre a implementação da Lei 11.214 em 2006. O modo como se deu a sua aprovação, no entanto, tem sofrido significativos questionamentos, especialmente pela ausência de um debate nacional mais amplo, envolvendo especialistas, comunidade escolar e, principalmente, professores (PACHECO E ZAN, 2009). A multiplicidade de dúvidas que sua implementação instaurou reflete a falta deste debate mais amplo:

Muitas dúvidas têm surgido entre os professores e entre os próprios gestores educacionais, incluindo orientadores pedagógicos das secretarias de educação, sobre qual seria a proposta pedagógica nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória.

Instala-se um conjunto de aspectos a serem considerados: quem é este aluno de 6 anos? No quê se diferencia do aluno de 7 anos? Quem será o professor desta nova turma? Como será organizado o currículo desta turma e das demais que se seguirão?

No documento **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**, da Secretaria de Educação Básica (2005), há um

...alerta para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destaca, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos. (PACHECO E ZAN, 2009)²

Há toda uma complexidade a ser esclarecida. Em uma turma de 6 anos, o processo ensino-aprendizagem apresenta aspectos diferenciados daqueles que caracterizam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Talvez possa ser compreendida como uma ante-sala para a consolidação do processo de alfabetização, que deverá acontecer nos anos seguintes. É lugar de espera, com contornos lúdicos e “descompromissados”, sem o rigor das metodologias e de tudo que a elas acompanha: caderno, tarefas, exercícios, avaliação, reprovação... Contudo, lentamente se desvinculando da leveza da brincadeira pelo simples ato de brincar, tão característico da Educação Infantil. Talvez possa ser caracterizado como um preparar-se brincando, considerando já a eminente alfabetização. Organização, sequência, elaboração de procedimentos para alcançar algum objetivo claramente definido, são necessários à preparação do fazer pedagógico. Qual é, pois, o objetivo principal a ser alcançado com os alunos da turma de 6 anos? De acordo com a Lei nº11.274/06, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola poderia adotar uma concepção de escrita como herança social e instrumento de interação e dominação. Poderia desvelar para a criança os múltiplos letramentos que a cercam e caracterizam a sociedade na qual se encontra inevitavelmente inserida. Não é simplesmente um amontoado de letras que constitui esse mundo, mas um amontoado que tem uma função social nitidamente demarcada. Na verdade, a principal função da escola para a turma de 6 anos é evitar que entre no processo de alienação para o que

² PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. **Ensino Fundamental de Nove Anos: a quem interessa?** Disponível em: www.comciencia.br (Acessado em 22 de setembro de 2009).

acontece fora de seus muros. É fundamental que a criança perceba que a escrita está presente em seu dia-a-dia, o que não confere aos procedimentos didáticos a serem adotados a mesma rigidez que lhe é característica no ensino formal.

Neste ponto, reconhece-se o papel a ser exercido pelo professor, como aquele que dá visibilidade à criança acerca da função que a escola terá em sua vida. O que cabe a esse professor da turma de 6 anos? Mais do que em qualquer outra turma, o professor como mediador é um conceito inerente ao fazer pedagógico. Para que o professor possa, de fato, contribuir nesse processo de formação, é preciso que tenha clareza das noções que nortearão a sua prática. Faz-se necessário, portanto, dar-lhe voz, deixar que explique suas dúvidas, seus questionamentos, suas concepções. A nova lei trouxe um conjunto bastante amplo de dúvidas, como já foi dito. Poucos espaço e tempo estão sendo dados ao professor para reconhecer e assimilar as mudanças geradas. Na verdade, teria sido benéfico se ele pudesse ter participado de modo mais incisivo. Como diz Pacheco e Zan (2009):

É preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige o compromisso de professores e das comunidades com a formulação das políticas. Portanto, o prazo de cinco anos estipulado pela Lei 11.114 para que toda a rede pública incorpore a população de crianças de seis anos de idade, parece não considerar essas questões.

Com vistas à compreensão sobre os modos como se dá a implementação de reformas educacionais no Brasil, vive-se um momento bastante fértil de possibilidades de pesquisa. Dar voz ao professor, certamente entre os principais atingidos pelas mudanças geradas pela nova lei (e por outras mais), poderá contribuir para esta compreensão. Tais manifestações, uma vez extraídas de seu isolamento e de seu individualismo, poderão servir para desvendar novos espaços para o professor no amplo (e, ao mesmo tempo, restrito) cenário das políticas públicas.

O percurso metodológico

Considerando-se que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, pág.118), tem-se que o presente estudo apresenta características de um estudo quantitativo ao fazer uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados e de um estudo qualitativo, já que, a partir dos resultados, pretendeu-se a compreensão dos processos vividos por professores e a percepção de certas particularidades em seus dizeres.

Foram aplicados questionários a professores das séries iniciais com a intenção de obter informações e posicionamentos relativos à problemática em questão: os modos como se deu a implementação do EF de 9 anos.

A população caracterizou-se como sendo constituída por professores atuantes nos 1^{os} e 2^{os} anos do EF, no primeiro semestre de 2010, totalizando 198 professores, distribuídos entre duas redes públicas, aqui denominadas de R1 (a maior da cidade, sendo 154 os informantes) e R2 (que gradativamente passará a atender somente ao Ensino Médio, com 32 informantes) e a rede particular (R3, com 12 informantes). A inclusão dos professores de duas escolas da rede privada serviu apenas como um contraponto às formas de implementação nas redes públicas sem, contudo, fazer um estudo comparativo mais completo. Os resultados serão apresentados em sua totalidade. Eventualmente serão feitas referências a algum aspecto relativo a alguma rede em especial, sempre que isto apresentar certa relevância.

Os dados, do tipo *primários*, foram obtidos por meio de questionário, contendo *perguntas abertas*, as quais “... permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” (DIEHL e TATIM, 2004, pág.69). As questões abordaram, essencialmente, a temática da implementação do EF de 9 anos, os conteúdos a serem trabalhados e os modos como se deu a mudança na estrutura do ensino, afetando o fazer pedagógico (para este trabalho, serão apresentados os resultados relativos a duas questões). Sobre os informantes, foram solicitadas informações relativas à sua formação e tempo de serviço, sem qualquer tipo de identificação.

Apresentação dos dados e algumas indagações

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

Quando questionados sobre o tempo em que atuam em uma das séries iniciais, a maioria (40%) declarou estar entre 1 a 5 anos; em fase inicial, portanto. Comparando com o tempo de experiência no magistério, parece haver a compreensão de que o profissional mais experiente é mais indicado para assumir estas turmas, talvez por já dominar uma série de dispositivos pedagógicos e por isso mesmo, ter mais condições de encarar o desafio de adaptar-se às novas condições impostas pela mudança da lei.

São os saberes experenciais a que se refere Tardif (2011, pág.53) que parecem servir como uma “garantia” aos gestores de que tais profissionais estão mais habilitados para atuar em uma situação inédita, como é o caso do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. No caso, os professores “retraduziriam” (fazendo uso aqui de uma expressão empregada por Tardif) seu conhecimento adquirido pela experiência, adaptando-o a um novo cenário.

A primeira questão a ser aqui apresentada foi: “Você participou de algum tipo de discussão envolvendo a ampliação do EF de 8 para 9 anos? (Em caso afirmativo, especifique como foi a sua participação.)”. A questão tinha como principal foco de interesse a verificação quanto à possibilidade de ter sido dado espaço ao professor de manifestar-se, de, pelo menos, participar do processo. E, em caso afirmativo, que espaço foi este.

Os resultados indicam que nas redes públicas de ensino houve pouca participação dos professores em discussões envolvendo a ampliação do EF. Isto aconteceu especialmente na R1, a maior da cidade, em que 75% dos professores responderam de forma negativa. No caso da rede particular (R3), o número não chegou a 50% (41%, para ser mais exata). Parece que quanto maior a rede a qual o professor se encontra vinculado, menor foi a participação. Na R3, muito provavelmente aconteceram discussões no espaço escolar, das quais os professores talvez tenham sido chamados a participar. Outro fator a ser considerado é que as poucas discussões que aconteceram já o foram depois da implementação ter sido feita.

Não há dúvidas de que nos espaços menores, como na unidade escolar, as vozes podem ser mais ouvidas do que quando diluídas no emaranhado das redes. Neste caso, a opção preferencial acaba sendo pela representatividade, que dá poucas garantias de que todas as vozes sejam integralmente ouvidas. Tanto é que houve um professor que mencionou o fato de que quem participa das discussões em instâncias acima da escola geralmente está fora da sala de aula.

O espaço da escola, especialmente durante a realização de reuniões pedagógicas, foi o mais citado no caso daqueles professores que responderam que participaram de alguma discussão, e isto pode ser afirmado no caso das 3 redes. É a compreensão quanto a “o que é participar das discussões” que parece ter influenciado na diferença entre as redes públicas e privada quanto à negação de que tal participação tivesse, de fato, ocorrido. O espaço onde tais participações puderam se concretizar foi sempre o mesmo – a escola, mas visto de modos distintos pelos professores. Aqueles das redes públicas talvez enxergassem que a escola não é espaço suficiente para uma participação mais efetiva, dada a dimensão da rede a que pertencem. Já para os da rede privada, a escola representava já o todo do sistema. Como diz Perrenoud (2003, pág. 17):

os professores não possuem a mesma visão da escola, e vivenciam portanto muita diversamente as reformas sucessivas do currículo ou dos padrões de sucesso, bem recebidas por uns e odiados por outros...

Outros espaços foram citados com menor frequência, mas cabe aqui apresentá-los. Um espaço citado foi um curso do qual as professoras puderam participar e ali, pelo que parece, tiveram a possibilidade de se manifestar. Contudo, ainda é um espaço muito limítrofe, já que tais discussões acabam tendo o caráter tautológico: voltam

para si mesmas, sem que as conclusões extrapolem suas paredes. Funcionam, parece, como uma espécie de catarse, quando o professor pode dizer o que pensa, já que, em geral, o ministrante não tem envolvimento direto com a gestão escolar a qual o professor se encontra subordinado. De semelhante modo pode-se pensar as discussões que têm lugar no momento da formação inicial.

Interessante observar que até mesmo o questionário serviu como veículo de manifestação para alguns poucos professores. Dois deles solicitaram que houvesse algo, referindo-se, talvez, à criação de um espaço onde pudessem se manifestar, usando o questionário para fazer o pedido.

Tal cenário indica que se faz necessário encontrar espaços nos quais o professor possa perceber que sua voz é ouvida. Algumas respostas isoladas de alguns professores apenas reforçam que há esta necessidade, especialmente quando quase que desabafam dizendo que tudo foi muito imposto, restando-lhes uma posição de submissão.

Não é só a questão de “mesma visão da escola”, como citado acima por Perrenoud, que deve ter contribuído para a diversidade de posicionamentos, mas, também, o reconhecimento quanto ao papel a ser exercido em questões que lhe dizem diretamente respeito. Os resultados indicaram que o professor quer ter voz, embora não tenha conseguido, enquanto categoria, manifestá-la de modo uníssono. A própria multiplicidade de tons é indício de que há um mal-estar instalado. A identidade do professor como um sujeito crítico, reflexivo, autônomo parece estar em jogo. E este desconforto pode estar sendo gerado pela percepção de que é necessário posicionar-se, como seria o esperado pela constituição de sua identidade. Aguiar (2010, pág. 179), com base em sua pesquisa sobre o fazer docente, conclui que “...as professores arranjam modos de se organizar, de direcionar seu trabalho, estratégias que desbancam em alguma medida as imposições colocadas”. Não se trata necessariamente de “desbancar” alguma medida, mas de se fazer ouvir, de ser reconhecido como principal ator no cenário da implementação de um novo modelo de ensino.

A segunda questão a ter seus resultados aqui discutidos tinha o seguinte enunciado: “Você recebeu alguma orientação quanto aos conteúdos a serem trabalhados na série na qual atua? (Em caso afirmativo, especifique o tipo de orientação.)” Uma das manifestações mais frequentes dos professores (que aconteciam em espaços de formação continuada por mim ministrada) eram as suas dúvidas quanto aos conteúdos a serem trabalhados na nova configuração do EF de 9 anos. Certamente que é fundamental que o professor tenha clareza quanto aos conteúdos que constituirão a essência do seu fazer pedagógico e dúvidas nessa área tendem a conduzi-lo a estratégias inadequadas ou a improvisações despropositadas. A intenção da questão era verificar se houve o cuidado por parte dos gestores em oferecer aos seus professores um norte, uma direção, um caminho a ser trilhado. A concepção aqui não é a de uma simples lista de conteúdos a serem trabalhados, mas a de uma orientação, uma perspectiva, um objetivo a ser alcançado, com o fim de evitar “devaneios pedagógicos”.

A maioria dos professores afirmou ter recebido alguma orientação (80% no caso da R1 e 78%, da R2. Na Rede Particular a afirmação foi unânime). Nas redes públicas, as fontes de orientação mais significativas foram os documentos e/ou orientações enviadas pelos órgãos gestores, até para evitar desvios de encaminhamentos. Os cursos estiveram pouco presentes. Curiosamente, contudo, um professor da R2 lembrou que em um destes cursos havia sido elaborado um documento pelos próprios professores participantes e que este acabou sendo distribuído e servindo como um roteiro para todas as escolas da rede.

Curiosamente os PCNs foram mais citados na rede particular e uma vez apenas na R1. Vale lembrar que o referido documento é anterior à implantação do EF de 9 anos, não fazendo, portanto, referência explícita a esta nova organização.

Documentos mais próximos como o PPP (Projeto Político Pedagógico) e os planos de curso foram igualmente citados. Curiosas são as formas empregadas pelos professores para se referir às orientações recebidas por meio de documentos: “orientações”, “sugestões de atividades”, “matriz da S.M.E. (sigla que se refere ao órgão gestor)”, “proposta curricular”, “programa de ensino”, “matriz de habilidades”. Isto parece indicar que certa

diversidade de material foi disponibilizada ou, então, que não há uma mesma forma de se referir àquilo que foi entregue aos professores.

Na R1 sobressaiu a figura do supervisor da escola, como fonte primeira de informações (citado em 40% das respostas). Já os livros didáticos foram mais citados (proporcionalmente) na R3, funcionando, talvez, como um norte para a seleção e distribuição dos conteúdos entre as duas séries iniciais. Houve uns poucos professores que afirmaram usar o planejamento de anos anteriores e outros que se baseiam em sua experiência, inclusive na Educação Infantil. Há poucas referências a um trabalho de elaboração conjunta (4 ocorrências) ou, quando muito, a certa discussão feita durante reuniões pedagógicas. Pesquisas próprias também foram citadas.

Respostas com tom mais crítico (pouca orientação, forma impositiva com que se deu a implantação, muitas dúvidas) só foram percebidas nas redes públicas. Na rede particular, depreende-se das respostas relativa tranquilidade quanto aos conteúdos, que, aparentemente sofreram pouca (ou nenhuma, como dito em uma resposta) modificação.

Figuras centrais (especialmente nas redes públicas) foram os profissionais diretamente ligados ao professor, com especial destaque para a direção e a supervisão escolar. Em muitos casos, o repasse de informações foi feito por um destes profissionais. E o professor parece conferir-lhes também certa responsabilidade, tanto é que houve o caso de um professor que mencionou ter insistido junto à direção para que esta buscasse as devidas informações.

Houve professores que responderam afirmativamente, mas que não deixaram de manifestar que as dúvidas ainda persistiam e que as orientações tinham sido vagas. Houve até quem solicitasse que houvesse alguém do órgão gestor disponível para fornecer as devidas orientações ou que acontecessem mais encontros. Um professor afirmou perceber que há divergência de conteúdos entre as escolas, o que dá pistas quanto ao modo como foi feito o repasse das informações.

Dentre aqueles professores que responderam negativamente, todos das redes públicas (embora em número menor, é fundamental dar-lhes voz, afinal, fazem parte do sistema!), alguns foram buscar orientação por conta própria. Curiosamente alguns professores que responderam “não”, em seguida à palavra, informaram que receberam o plano/programa de ensino, o que deixava a sua resposta muito próxima de outros tantos que também acusaram o recebimento de tal material e responderam com a palavra “sim”. Parece que alguns professores compreenderam o recebimento do material já como uma orientação e outros não, supondo-se que queriam algo a mais. Aliás, o recebimento de um plano/programa foi a resposta mais recorrente, com alguns professores informando a fonte (o órgão gestor).

Em algumas respostas (especialmente da R1) percebe-se certa insatisfação pela falta de orientações mais claras. Dois professores responderam com uma nova pergunta: “Orientações?”. Um professor afirmou que tudo foi feito às pressas porque não havia orientações claras. Um disse que não houve mudança de conteúdos. Outro se queixou do excesso de cobrança. Dois professores disseram que não receberam nenhuma matriz para o 1º ano. Dois reclamaram que o programa era muito extenso, um que não houve um direcionamento claro e um que não ocorreu nenhuma orientação. Outros dois mostraram indignação com a forma autoritária como se deu a implementação e três disseram que só receberam uma “folha” com os conteúdos.

De acordo com Perrenoud (2003, pág. 18), o “...projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação”. Os resultados acima apontados indicam um conjunto muito diversificado de percepções quanto a esta ideia de “projeto do sistema escolar”. Na verdade, não há, de fato, um projeto, mas uma intenção, uma vez que a ideia de projeto parece pressupor o engajamento de todos os envolvidos. Afinal, os docentes precisam mobilizar-se e a seus saberes para adequarem-se ao novo modelo. Volta-se aqui à discussão proposta na questão anterior, sobre os espaços dados ao professor, que se sentiu omitido em todo o processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Além de não ter sido ouvido, ainda se vê diante de um programa novo, diferente, a ser cumprido. Ou seja, seus “saberes curriculares” (TARDIF, 2011, pág.38) precisam também se readjustar: “Apresentam-se concretamente sob a

forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar". Note-se o verbo empregado: *devem*. São saberes "determinados em sua forma e conteúdo" (Id.ib., pág.40), que cabe ao professor tão somente transmitir. Pouco adiante o autor diz que em tal perspectiva, "...os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes".

Os resultados da pesquisa até aqui apresentados indicam que há certo desconforto frente à nova situação, mas que não pode ser estendido a todos. Muitos parecem resignar-se com o que lhes foi passado. É nas respostas divergentes que se percebe o dilema enfrentado por alguns, que deságua, inevitavelmente na questão dos saberes: aqueles já incorporados e aqueles vindos de uma entidade exterior, sob a forma de um documento legitimado pelas circunstâncias legais. Como diz Tardif (2011, pág.46), "...o corpo docente parece continuar sendo um corpo de executores". Contudo, isso não é unanimidade!

Considerações finais

Parece algo fundamental que no processo de implementação de um novo formato para o EF fossem considerados os sujeitos envolvidos no processo, especialmente os professores, em um primeiro momento, e, com igual importância, os alunos que serão envolvidos no fazer pedagógico desses professores, em um segundo momento. Cristovão (2005), em um texto que apresenta os resultados de uma investigação feita durante a realização de um curso de formação de professores, caracteriza a profissão como tendo que se submeter à constante re-elaboração do discurso oficial, afetando diretamente o planejamento e a execução de suas atividades de ensino.

Os resultados das questões aqui destacadas deixam claro que o professor pouco foi convidado a participar de alguma discussão. Ele teve pouca voz e quando teve direito a ela, em geral, a implementação já havia acontecido. Questiona-se sobre o por quê de tal cenário; mas, ao mesmo tempo, se seria possível que ele fosse diferente, com uma participação mais efetiva daquele que, certamente, é um dos principais afetados pelas mudanças. Talvez não fosse realmente possível uma participação ampla; contudo, um envolvimento maior, com representações, por exemplo, não seria algo tão difícil de ser agilizado. Pelo menos não deixaria a desagradável sensação de que quase nada importa a voz do professor, desde que ele cumpra o que lhe é determinado.

Já com relação aos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das turmas, a maioria (80%) afirmou ter recebido algum tipo de orientação. Houve alguns poucos casos de insatisfação, de baixa representatividade. Contudo, eles existem e indicam que há espaços a serem preenchidos, que não há um padrão entre as escolas. É preciso dar ouvidos a estas vozes. Percebeu-se que ocorrem trocas de informações e de ideias na própria escola, com a construção de um planejamento em conjunto. Contudo, foram poucas as manifestações neste sentido, indicando um trabalho bastante solitário.

O cenário que se desenhou indica que há, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas. O fazer diário é o que parece gerar mais dúvidas. Há muita centralização nas figuras do supervisor escolar ou das pessoas do órgão gestor. Dos professores foi exigida atividade de leitura dos documentos a eles enviados, o que faz parte de suas atribuições. Contudo, considerando-se que a leitura é, muitas vezes, um ato mais solitário, pode-se dizer que houve pouco espaço para os professores manifestarem suas dúvidas e participarem de discussões mais amplas e socializadas.

Em conclusão, é preciso considerar a rotatividade dos professores entre as várias turmas, o que gera a necessidade quase que constante de orientações e/ou cursos que atendam, sempre de novo, aos professores recém-chegados a estas séries.

Há muito ainda a ser compreendido sobre o EF de 9 anos, dado especialmente à sua recém implementação. Há um significativo papel a ser exercido pelos pesquisadores e pelas universidades nesse novo contexto, como espaço privilegiado para a reflexão e para a produção do conhecimento. A turma de 6 anos, por todo o conjunto

de questionamentos e dúvidas que consigo traz a sua inauguração, abre-se como um espaço rico de variadas possibilidades de atuação para os pesquisadores (e também em atividades de Extensão). Nesse contexto, as pesquisas ganham relevância na tentativa de responder a alguns dos tantos questionamentos, especialmente aqueles relacionados à ação do professor.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COOK-GUMPERZ (org.), Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado., HOBOLD, Márcia de Souza. & AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville-SC: Editora UNIVILLE, 2010.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. & NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.s). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória-PR: Kaygangue, 2005.
- DIEHL, Astor Antônio. & TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KUENZER, Acácia. & Outros. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, n.118, p.89-11, março/2003.
- PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. *Ensino Fundamental de Nove Anos: a quem interessa?* Disponível em: www.comciencia.br (Acessado em 22 de setembro de 2009).
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, MEC/SEF: 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de pesquisa, n.119, p.9-27, julho/2003.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2^aed. São Paulo: Cortez, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12^a Ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado em maio de 2012