



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: A GESTÃO DO
TRABALHO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DA
PROFESSORA DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Vanessa Dorneles

**Agudo, Brasil, RS
2010**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: A GESTÃO DO
TRABALHO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DA
PROFESSORA DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA**

por

Vanessa Dorneles

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção
do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Sueli Menezes Pereira

Agudo, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: A GESTÃO DO TRABALHO
ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DA PROFESSORA DE UMA ESCOLA
MULTISSERIADA**

Elaborado por
Vanessa Dorneles

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr^a. Sueli Menezes Pereira
(Presidente/Orientadora)

Ms. Marilu Favarim Marim (UFSM)

Dr^a. Débora Regina Mello (UFSM)

Santa Maria, 11 de dezembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o Curso de Especialização *latu senso* em Gestão Educacional, gostaria de agradecer as pessoas que me acompanharam durante esta caminhada. Antes disso, gostaria de registrar meu agradecimento especial a Deus por tê-las colocado em minha vida e por permitir que eu chegasse a escrever estas palavras.

Agradeço aos meus amados pais, João Dinaldo e Vera, e a meu irmão e grande amigo Edison, cujo incondicional apoio foi indispensável para a realização desse sonho.

Ao meu avô, Delmar, que em seus últimos meses de vida me fez compreender que um simples olhar, verdadeiramente, pode falar muito mais do que mil palavras.

Aos demais familiares e amigos, em especial, àqueles cujo carinho, reflexo do imenso amor de Deus, contribuiu para a realização deste estudo.

Muito obrigada a todo(as)!

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza. (Edgar Morin)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: A GESTÃO DO TRABALHO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DA PROFESSORA DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA

AUTORA: VANESSA DORNELES

ORIENTADORA: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e local da Defesa: Agudo/RS, 11 de dezembro de 2010.

O presente estudo investiga a gestão do trabalho administrativo-pedagógico em uma escola multisseriada do interior do município de Passo do Sobrado/RS, através do trabalho da professora gestora da referida escola, diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos proposto na Lei 11.274/2006. Tal investigação desenvolveu-se a partir de um estudo de cunho qualitativo, utilizando-se de observações e uma entrevista com a professora gestora como procedimentos para a coleta de dados. O presente estudo comenta a legislação educacional brasileira relacionada à ampliação do ensino fundamental, bem como, investiga o trabalho administrativo-pedagógico da professora gestora da escola mencionada, com destaque especial para o trabalho desenvolvido junto à turma do primeiro ano. Pode-se aferir que a ampliação do ensino fundamental agregou desafios ao trabalho realizado pela professora gestora, sujeito desta pesquisa, haja vista que ela é a principal responsável pelas modificações necessárias, sobretudo no trabalho com a turma de primeiro ano em um contexto que precisa administrar o limitado tempo e espaço para atender quatro turmas de distintos níveis das séries iniciais de ensino fundamental em uma mesma sala e no mesmo horário. Conclui-se que a professora gestora da referida instituição tem conhecimento das modificações necessárias em sua práxis pedagógica para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Contudo, esta não tem conseguido atender as necessidades específicas das crianças, principalmente as de seis anos de idade do primeiro ano, tal como preconiza a legislação. Não se pode negar, porém, que esta professora gestora busca superar as limitações em seu trabalho administrativo-pedagógico cotidianamente.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Escola multisseriada; Crianças de seis anos; Trabalho administrativo-pedagógico.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: A GESTÃO DO TRABALHO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DA PROFESSORA DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA

(FUNDAMENTAL EDUCATION OF NINE YEARS: THE MANAGEMENT OF AN ADMINISTRATIVE PEDAGOGIC WORK OF A TEACHER FROM A SCHOOL WITH SEVERAL GRADES)

AUTHOR: VANESSA DORNELES

ADVISER: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e local da Defesa: Agudo/RS, 11 de dezembro de 2010.

The present study investigates the management of an administrative-pedagogic work in a school with several grades in the municipality Passo do Sobrado/RS, through the work of a manager teacher from the related school, faced by the obligation of the fundamental education of nine years according the Law 11.274/2006. The investigation developed from a qualitative study using observations from an interview with the manager teacher on how to proceed for a data collection. The present study makes a comment about the Brazilian education legislation related to the enlargement of fundamental education, as well, investigating the administrative-pedagogic work of the manager teacher of the school mentioned, with a special highlight for the work developed together in the first year grade. It may estimate that the enlargement of fundamental school caused the challenges to the work realized by the manager teacher, subjects of this research, considering she is the main person in charge for the necessary changes, especially with the first year grade in a context that needs to administer the limited time and space to attend four classes with distinct levels of initial grades of fundamental school in the same classroom and in the same period. We conclude that the manager teacher of the related school has knowledge of the necessary changes in her pedagogic activities for good development and learning of the students. However, she hasn't managed to correspond to the specific necessities of the children, mainly the six-year olds of the first year, such as advised by the legislation. We may not refuse this manager teacher search to overcome the limits of her administrative-pedagogic work every day.

Keywords: fundamental education, school with several grades, six-year children, administrative-pedagogic work.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO I - A ampliação do Ensino Fundamental de acordo com as políticas educacionais para o Terceiro Mundo.....	20
CAPÍTULO II - O Ensino Fundamental de Nove Anos: o 1º ano em pauta	27
CAPÍTULO III - Ensino Fundamental de Nove Anos: a práxis educativa da professora gestora de uma instituição escolar multisseriada	31
APONTAMENTOS FINAIS	42
REFERÊNCIAS	46
ANEXO A – Questões da entrevista realizada com a professora gestora	49

Apresentação

Em agosto de 2008 ao concluir a Licenciatura em Pedagogia na UFSM começava uma nova e tão esperada etapa em minha vida. Tornava-se, então, possível realizar o sonho de infância já apagado pelo tempo: o sonho de ser educadora.

Durante a graduação, sucederam-se grandes aprendizados em minha vida. E a cada nova etapa percorrida nasciam, também, novas expectativas, novos sonhos. Sonhos, esses, que não cessaram com o término do Curso de Pedagogia, ao contrário, cresceram e tomaram novos rumos. Os ensinamentos, cujo uso, durante o curso, parecia estar tão distante, tornaram-se imprescindíveis e presentes na prática educativa que passei a exercer em sala de aula, como educadora em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, entre 2008 e 2009 e, a partir de 2010, como orientadora educacional em uma instituição privada de ensino. A prática educativa fez surgir novas indagações e a necessidade de produzir novos conhecimentos, como neste trabalho.

O estudo em questão compreende a Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional. Tal estudo pretende investigar a gestão do trabalho administrativo-pedagógico em uma escola multisseriada do interior do município de Passo do Sobrado/RS, através do trabalho da professora gestora da referida escola, diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos previsto na Lei 11.274/2006.

A professora gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Barão do Rio Branco/RS, enfrenta a realidade adversa de realizar todo o trabalho administrativo-pedagógico desta instituição multisseriada. Além do desafio de realizar, praticamente sozinha, o trabalho administrativo, cabe a ela trabalhar com as quatro turmas (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4ª série do ensino fundamental) no mesmo horário e na mesma sala de aula.

A professora em questão, que atua nas funções de docência e gestão da referida escola, a qual denominamos, neste trabalho, de “professora gestora”, se constitui no

principal sujeito desta pesquisa por ser a única professora da instituição a atender a todas as turmas citadas.

É preciso salientar que, ao longo deste trabalho, o conceito de gestor escolar refere-se tanto a professores, quanto a agentes administrativos de qualquer instância e a toda a comunidade escolar. Esta perspectiva compactua com a posição de Paro (2003) para quem a gestão ou administração escolar perpassa todos os momentos do processo educacional escolar, permitindo gerir ou organizar a ação educativa. Deste modo, o trabalho pedagógico diz respeito a todos os sujeitos e a todas as instâncias formativas no interior da escola e, conseqüentemente, deve se dar em todas as dimensões da gestão do trabalho administrativo-pedagógico.

Assim, no decorrer do texto, o uso do termo professora gestora, nos moldes de uma gestão democrática, remete à professora da escola que trabalha com todas as turmas, aproximadamente, 18 horas semanais e realiza o trabalho administrativo relativo à direção e à secretaria da escola. Nas duas horas restantes, a referida professora gestora procura dedicar-se ao planejamento, pois os estudantes são assistidos pela professora que desenvolve as atividades referentes às disciplinas de Educação Física e Educação Artística.

O problema que deu origem a esse estudo se resume no seguinte questionamento: como se dá a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma instituição escolar multisseriada?

Com o intuito de esclarecer tal questionamento, o principal objetivo deste estudo é investigar a gestão do trabalho administrativo-pedagógico em uma escola multisseriada do interior do município de Passo do Sobrado/RS, através do trabalho da professora gestora da referida escola, diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos previsto na Lei 11.274/2006.

Para cumprir este objetivo o trabalho propõe-se a analisar a legislação que dá suporte à ampliação do Ensino Fundamental, tomando como base as Conferências Mundiais da UNESCO para a Educação; analisar as implicações do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil (Lei 11.274/2006); investigar como se dá a organização administrativo-pedagógica na escola objeto deste estudo, sobretudo, no

que diz respeito ao trabalho com a turma de 1º ano, tendo em vista as exigências da Lei 11.274/2006, o que corresponde aos objetivos específicos do presente trabalho.

Tendo em vista tais objetivos, esta investigação adotou a abordagem de pesquisa qualitativa. A escolha desta abordagem deve-se ao fato de que a mesma considera as manifestações ou expressões humanas e sociais. Desta forma, ao utilizar-se da pesquisa qualitativa o pesquisador tem sua investigação centrada na compreensão e na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações (ANDRÉ, 2005). Além disso, a pesquisa qualitativa

[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2005, p.17).

Para Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela crença na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Ambas as autoras citadas afirmam que tanto o objeto de conhecimento quanto o pesquisador não podem ser neutros, pois sempre são criados significados subjetivos às ações dos sujeitos envolvidos. Ou seja, o pesquisador elabora hipóteses e conclusões prévias sobre o fato estudado de acordo com seus conhecimentos e sua visão de mundo. Da mesma forma, a análise dos dados obtidos e o conhecimento posteriormente elaborado são carregados da subjetividade do pesquisador.

O tipo de pesquisa adotado nesta investigação será o estudo de caso, através do qual é possível realizar um estudo descritivo da unidade escolar explicitada. Para tanto, é necessário esclarecer que o estudo deste caso específico, a realizar-se nesta pesquisa, será suficiente para fundamentar uma interpretação, já que, segundo Chizzotti (2006), um caso pode ser considerado como unidade significativa do todo e, por isso, permite revelar "uma multiplicidade de aspectos globais".

Nesse sentido, a abordagem metodológica que melhor enquadra-se à pesquisa aqui proposta é o enfoque fenomenológico. Segundo André (2005, p.18), "a fenomenologia enfatiza os aspectos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em

sua vida diária”. Desta maneira, este estudo enfatiza a investigação da prática de uma escola, através de uma professora de 1º ano, suas experiências cotidianas como gestora de uma escola multisseriada em fase de adaptação ao ensino de nove anos e os significados atribuídos por ela a essas experiências. É importante salientar que, através das interações sociais vivenciadas no ambiente escolar, os professores elaboram sua visão a cerca da realidade educativa. Assim, através da abordagem fenomenológica, busca-se analisar os fenômenos vividos pela professora da escola em questão, bem como, conhecer e compreender sua práxis como gestora.

O presente estudo realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Barão do Rio Branco¹, localizada na zona rural do município de Passo do Sobrado, RS. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico, essa escola multisseriada surgiu no ano de 1948 e funcionava em um galpão que pertencia a um morador da localidade. Como uma iniciativa particular, os pais dos estudantes remuneravam a professora, esposa do dono do galpão em que funcionava a escola.

Essa escola que, em 1951 passou a ser municipal, funcionou no mesmo local até o ano de 1968. Em 1969, a Prefeitura Municipal de Rio Pardo construiu um prédio de alvenaria com duas salas de aula e uma cozinha em um terreno doado por outro morador da localidade – até 1992, ano da emancipação de Passo do Sobrado, até então, segundo distrito de Rio Pardo. Na época, a escola atendia cerca de 90 alunos e funcionava de 1ª a 5ª série.

Atualmente, quinze estudantes frequentam esta escola. A instituição funciona somente pelo turno da manhã, das 08 às 12 horas. A partir de 2008, sua organização curricular é do Ensino Fundamental de Nove Anos, estruturada atualmente com as turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4ª série. Ao concluírem a 4ª série ou o 5º ano do ensino fundamental os alunos são transferidos para a Escola Estadual de Ensino Médio Alexandrino de Alencar, no município de Passo do Sobrado, a fim de concluírem o ensino fundamental (EMBRB, PPP², 2008, p. 05).

¹ Passaremos a denominar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Barão do Rio Branco pela sigla EMBRB.

² PPP – iniciais de Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Barão do Rio Branco - EMBRB.

Como já foi salientado acima, uma única professora é responsável pelo trabalho administrativo-pedagógico da escola. Além da professora gestora que é, também a diretora, a escola conta com uma professora de horas/atividades que leciona Educação Física e Educação Artística. Também conta com uma auxiliar de serviços gerais responsável pela manutenção da limpeza e pela merenda. Vale salientar que a pequena instituição não conta com Círculo de Pais e Mestres e que o serviço de supervisão escolar e orientação educacional estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

A estrutura física da instituição é proporcionalmente pequena, mas bem organizada. Possui duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros (um feminino e um masculino) e uma pequena área coberta. Uma das salas foi adaptada para secretaria e biblioteca – que se resume a uma prateleira com livros. A escola tem um pequeno pátio cercado com uma pracinha e, na frente da escola, há um campo onde as crianças brincam e jogam futebol (EMBRB, PPP, 2008, p.06). Quanto aos recursos didáticos possui mimeógrafo, aparelho de som, televisão, aparelho DVD e livros.

A escolha desta instituição de ensino se justifica por dois motivos. O primeiro deles é o fato de que foi nesta escola que iniciei minha trajetória escolar como aluna no ano de 1993, na 1ª série e, na qual, segui até a 4ª série. O outro é o fato de que esta é uma das poucas escolas multisseriadas do município que ainda estão em funcionamento. A professora, sempre solícita, também é a mesma da época em que fui estudante da instituição, o que torna ainda mais interessante e comprometido o meu olhar sobre o contexto escolar.

Pode-se dizer que esta professora-gestora foi a motivação para a investigação nesta escola. O estudo desenvolveu-se tanto a partir da observação de sua práxis como professora, especialmente, da turma do 1º ano, quanto da necessidade de conhecer e analisar o seu trabalho como diretora da instituição diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos.

A professora gestora tem curso de Magistério e é graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atua como professora há 20 anos, dos quais 15 são de experiência com turmas de alfabetização e apenas 02 com turmas da Educação Infantil.

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Passo do Sobrado e a Secretaria Municipal de Educação é o órgão que acompanha e assessora o trabalho desta professora gestora. A instituição, seguindo referência da mantenedora, defende uma concepção de educação interacionista e construtivista. De acordo com o PPP da EMBRB³ (2008, p. 24), a escola entende que “o papel do professor e da escola é auxiliar o aluno a desenvolver competências e habilidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, a construir e produzir conhecimentos para viver e conviver em sociedade de forma mais justa”.

O mesmo documento ressalta o compromisso de que para assumir a

[...] posição interacionista é preciso que o contexto educacional seja de inter-relações sociais entre sujeitos históricos. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimentos e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (EMBRB, PPP, 2008, p. 06).

É bastante recorrente no documento a preocupação da escola em preparar os estudantes para o convívio em sociedade, valorizando a realidade de cada criança e adolescente, assim como, respeitando as características (sócio-culturais, econômicas, afetivas, psicológicas) individuais. Para esta instituição:

A educação deve ser voltada à realidade do aluno fazendo com que este se inclua no contexto global, potencializando e inter-relacionando conhecimentos universais apropriados pelos homens como uma prática de conhecer e reconhecer a realidade concreta e a convivência com as diferenças na busca do conhecimento (PPP, 2008, p. 29).

Em relação à avaliação escolar, a instituição a concebe como um momento no qual os professores podem refletir sobre o seu trabalho e o caminhar dos estudantes, verificando acertos e falhas na caminhada bem como novas possibilidades de ensino e aprendizagem. É por meio da avaliação “que vários aspectos relativos ao desempenho dos alunos, a construção de conceitos, ao domínio de procedimentos e ao desenvolvimento de atitudes são diagnosticados” (PPP, 2007, p. 41).

A escola propõe-se a trabalhar com a avaliação por competências, pois acredita que este tipo de avaliação implica em avaliar além dos conhecimentos. Ela

³ O Projeto Político Pedagógico da EMBRB foi redigido pela SMED, em 2008, enquanto órgão responsável, e adotado pela escola.

implica em observar conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos no ambiente escolar e fora dele. Além disso, o modelo de avaliação por competências inclui a observação de capacidades como iniciativa, criatividade, diagnóstico de situações, integração, tomada de decisões e comunicação interpessoal. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (2008, p. 48), o conhecimento refere-se ao “que se deve saber”, as habilidades, ao “que se deve saber fazer”, enquanto as atitudes referem-se ao “saber agir, saber ser”.

Diante deste cenário, considera-se que os instrumentos mais adequados para a coleta de dados são a realização de uma entrevista com a professora gestora da escola e observações de suas atividades no ambiente escolar. Acredita-se que entrevistas e observações permitem interpretar as particularidades dos fatos ocorridos no ambiente escolar e conhecer, assim, os limites e as possibilidades de viver a ampliação do ensino obrigatório em uma escola multisseriada.

A observação é um procedimento de grande relevância a qualquer pesquisa, pois permite observar os fatos no momento de sua ocorrência, percebendo alguns os aspectos envolvidos e facilitando a compreensão dos dados obtidos, assim como a superação das percepções imediatas sobre o observado. Segundo Dionne e Laville (1999, p. 176), a observação tem papel importante na construção de conhecimentos, pois "é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas". Considera-se que a observação sistemática é a técnica de coleta de dados mais adequada para esse estudo, pois a mesma permite definir previamente o foco de atenção da observação. Assim, realizei cinco observações em, aproximadamente, um mês, na sala em que estudam, no mesmo período, as quatro turmas da escola. Para registrar os fatos observados foram realizadas anotações no momento e relatos descritivos mais completos imediatamente após as observações. Além disso, foram realizadas reflexões pessoais sobre os fatos observados no momento da descrição dos mesmos.

Já a entrevista é um instrumento relevante para este estudo, pois a mesma possibilita que o investigador formule perguntas com o objetivo de obtenção de dados relevantes à sua investigação.

A entrevista realizada com a professora gestora que é foco deste estudo é composta por questões que buscam elucidar a opinião da mesma sobre as modificações necessárias na práxis pedagógica e administrativa para a implementação do ensino fundamental de nove anos, tais como, sua compreensão sobre o objetivo da ampliação do ensino fundamental e as modificações ocorridas em sua atividade pedagógica, sobretudo no trabalho com a turma do primeiro ano.

Sobre a fundamentação teórica deste estudo é preciso ressaltar que, em 2005, a Lei 11.114 torna obrigatório o ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental em todo o território brasileiro. No ano seguinte, a Lei 11.274/2006 regulamenta que, no Brasil, até o ano de 2010, o ensino obrigatório passa a ter duração de nove anos em todo o território brasileiro.

Conforme documento do MEC, “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, publicado em 2004, a opção pela faixa etária dos 06 aos 14 anos como idade obrigatória para o Ensino Fundamental deve-se ao fato de seguir as tendências das famílias e dos sistemas de ensino de inserir crianças com 06 anos de idade na escola. Os mais beneficiados com isso são as classes populares, uma vez que as crianças da classe média e alta já costumam ingressar na escola aos 06 anos de idade (MEC, 2004, p. 17).

Tais medidas compreendem políticas educacionais que visam aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, bem como prolongar seu tempo de convívio escolar, assegurando maiores oportunidades de aprendizagem.

É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (MEC, 2004, p. 17).

Desta forma, a Lei 11.114/2005 que obriga o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a Lei 11.274/2006 que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos são determinações legais que representam um passo em direção à elevação dos índices de alfabetização no país e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Contudo, a antecipação da obrigatoriedade do ingresso na escola não representa a simples transferência de conteúdos e atividades da tradicional primeira

série para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Ao contrário, faz-se necessária uma reorganização dos conteúdos de forma a atender o perfil dos estudantes (Ibid. p. 17).

Diante dessa necessidade, as instituições educacionais precisam de um novo e desafiador trabalho administrativo-pedagógico. Para receber no ensino fundamental crianças de 06 anos que, anteriormente, estariam na Educação Infantil, a escola

[...] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (MEC, 2004, p. 22).

Dos professores gestores, espera-se uma inovação na práxis educativa. Para tanto, os educadores carecem de orientações e formação continuada para conhecer o novo perfil dos educandos que receberão no primeiro ano do ensino fundamental, o que requer dos educadores constante reflexão sobre sua ação educativa de modo a empregar novas alternativas metodológicas com vistas ao desenvolvimento intelectual, atitudes e valores das crianças.

No campo educacional percebe-se que os professores gestores têm se questionado sobre as recomendações à obrigatoriedade do ingresso de crianças com 06 anos de idade no Ensino Fundamental e os pais não estão imunes a essas discussões. Em alguns casos pais, crianças e professores encontram-se perdidos diante das modificações, sem receber a devida orientação. As divergências sobre a maneira adequada de gerir o trabalho pedagógico nas turmas de 1º ano têm preocupado a todos, já que a gestão pedagógica da educação infantil difere da gestão dos anos iniciais.

A situação é ainda mais preocupante para os professores gestores de escolas multisseriadas por serem os mesmos responsáveis pela educação de 02 a 05 turmas em um único turno e em uma mesma sala e ainda, cabendo a eles, também, os trabalhos administrativos relacionados à instituição escolar (secretaria, matrícula, atendimento dos pais e familiares, etc). No caso da escola, foco da pesquisa, apenas

os serviços de orientação educacional e supervisão escolar ficam a cargo da Secretaria Municipal de Educação.

Certamente, entre a aprovação de leis como a 11.114/2005 que torna obrigatório o ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental e a 11.274/2006 que regulamenta a duração de nove anos para o Ensino Fundamental em todo o território brasileiro e a efetivação das mesmas no interior das instituições escolares há muitas lacunas na interpretação sobre suas propostas. É no seio das menores e mais simples escolas que a realidade afronta a teoria, uma vez que a última ao ser mal interpretada pode ferir gravemente a primeira. Colocar crianças de seis anos na escola para submetê-las ao ensino tradicional que muitas escolas ofereciam aos estudantes que ingressavam com sete anos pode ocasionar sérios prejuízos a essas crianças, como a negação ao lúdico, a construção de conhecimentos inadequados a idade, etc.

Assim, faz-se mister a realização de investigações que busquem conhecer e discutir as possíveis lacunas entre a legislação e a prática educativa, pois a elevação da qualidade educacional brasileira depende da superação destas lacunas, ou seja, que as modificações propostas pela lei sejam claras a toda a população de forma que seus objetivos sejam alcançados.

O trabalho está dividido em três partes que correspondem aos capítulos. No capítulo I, intitulado “**A ampliação do ensino fundamental de acordo com as políticas educacionais para o terceiro mundo**”, pretende-se abordar alguns aspectos relevantes das leis educacionais influenciadas pelas políticas da UNESCO que fazem referência à ampliação do ensino fundamental em países subdesenvolvidos. Assim, neste capítulo, discute-se a implicação atual destas leis no cenário educacional brasileiro. O capítulo II, “**O Ensino Fundamental de Nove Anos: o 1º ano em pauta**”, visa contemplar uma análise sobre a legislação e as modificações necessárias com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Já o capítulo III, “**Ensino Fundamental de Nove Anos: a práxis educativa da professora gestora de uma instituição escolar multisseriada**”, refere-se ao papel da professora gestora da escola multisseriada objeto desta pesquisa, principalmente, diante das modificações que se fazem necessárias com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, são utilizados exemplos relatados e observados no cotidiano da

Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Barão do Rio Branco, Passo do Sobrado/RS e analisados os desafios da gestão do trabalho administrativo-pedagógico em uma escola multisseriada.

Este estudo apresenta essas e outras considerações que contemplam os objetivos propostos. Considera-se uma investigação relevante visto que pode enriquecer as discussões acerca da ampliação do Ensino Fundamental, além disso, acredita-se que os dados obtidos e analisados contemplam informações importantes para a realização de estudos posteriores, contribuindo para a compreensão do tema em questão.

CAPÍTULO I

A ampliação do ensino fundamental de acordo com as políticas educacionais para o terceiro mundo

Ao analisar o processo histórico de escolarização no Brasil, percebe-se que a educação primária sempre sofreu certo descaso, contrariando o que propõe a Declaração Universal de Direitos Humanos da década de 1940 de que toda e qualquer pessoa tem direito a educação, inclusive a população das classes menos favorecidas e mulheres.

Por muito tempo a escolarização básica foi, claramente, apenas o caminho pelo qual era possível alcançar interesses individuais ou de minorias. Em alguns países o crescimento econômico permitiu maiores avanços na expansão da educação, contudo, esses avanços alcançam apenas algumas parcelas da população e milhares de pessoas continuam na pobreza e privadas da escolarização básica. Apesar dos esforços empenhados por diversos países, dados apontam que, na década de 90, milhares de crianças não tem acesso a escolarização, das quais a maioria são meninas (UNESCO, 1998).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, salienta a necessidade de reduzir o amplo quadro do analfabetismo no Brasil, - assim como em outras nações, - sobretudo nas camadas menos favorecidas e entre as mulheres. Um dos objetivos do referido documento é a percepção de que a educação básica “é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

Ainda no mesmo documento encontramos que

[...] para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer às crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação (UNESCO, 1998, p. 04).

Assim, fica evidente a necessidade do comprometimento, por parte dos países envolvidos, de se tomar medidas que oportunizem o acesso à educação básica de qualidade a todo e qualquer cidadão, evitando discriminações no acesso às oportunidades educacionais relativas à idade, sexo ou condição social. Com relação à educação de jovens e adultos considera-se que “programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (UNESCO, 1998, p. 05).

Salienta-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998) que não é suficiente garantir à população o acesso e a frequência aos sistemas de ensino, mas é indispensável garantir um padrão de qualidade da educação oferecida com o intuito de proporcionar uma aprendizagem integral e efetiva a todo e qualquer cidadão. Aí, refere-se também, à necessidade de definir objetivos de aprendizagem para cada nível de ensino e implementar sistemas de avaliação da educação oferecida.

Deste modo, dez anos após a Conferência de Jomtien, a UNESCO desenvolve em todo o mundo um abrangente processo avaliativo para averiguar os progressos alcançados na meta comum de oferecer educação para todos. Esse processo avaliativo culminou, no ano de 2000, com o Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar, Senegal. Tal avaliação realizou-se em 183 países e permitiu inventariar os avanços e as deficiências desde Jomtien.

Diante dessa avaliação, percebeu-se que milhões de pessoas ainda não alcançaram o direito à educação e às oportunidades que ela pode garantir. No Brasil, evidenciaram-se grandes avanços na expansão do ensino fundamental e médio devido ao aumento do número de matrículas. Contudo, o número de analfabetos “absolutos e funcionais” ainda é um golpe contra o objetivo de oferecer educação para todos e diminuir a pobreza de grande parte da população (UNESCO, 2001, p. 04).

Segundo dados divulgados pelo portal do MEC, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que, no ano de 2006, houve a significativa “redução na taxa de analfabetos absolutos no país de 10,2% para 9,6%. O que significa que o número de analfabetos no Brasil reduziu em 600 mil de 2005 para 2006”.

Mesmo diante desses avanços, alcançar uma educação de qualidade para todos constitui-se outra limitação evidenciada, pois ainda há muitas pessoas sem acesso à educação escolar. Com isso, em Dakar, foi estabelecido o compromisso de que, até 2015, todas as crianças, especialmente meninas, tenham acesso à “educação escolar, obrigatória, gratuita e de boa qualidade” (UNESCO, 2001, p. 09).

Contudo, há que se referir que o acesso à educação escolar não é sinônimo de qualidade educacional. Muitos são os aspectos que, juntos, podem levar uma nação a alcançar a verdadeira qualidade na educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais apud Parecer CEB/98 (p.03), a busca por qualidade:

(...) impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

Se os índices de matrículas nos níveis obrigatórios de ensino não satisfazem as expectativas, os números de matrículas de crianças que ainda não estão em idade escolar obrigatória são ainda mais alarmantes. Segundo o texto Educação para todos: o compromisso de Dakar (2001, p. 14), a Avaliação do Ano de 2000 da Educação para Todos mostra que “dos mais de 800 milhões de crianças abaixo dos seis anos de idade, menos da terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária”.

De acordo com Heidrich (2007), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2006 pelo IBGE, mostraram que o Brasil tem apenas 15,5% da população de 0 a 3 anos freqüentando as creches de Educação Infantil. Esses números representam 1,7 milhão de alunos de um total equivalente a 11 milhões de crianças. Segundo as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, elaborado em 2001, o País deveria ter atingido em 2006 a meta de 30% de crianças matriculadas e, até 2011, chegar a metade do total de crianças.

Dados coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais apontam que, na faixa dos 4 aos 6 anos, “de uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%” (PNE, 2001, p. 35).

Tais dados evidenciam a necessidade de transformações no cenário educacional. O mesmo documento citado no parágrafo anterior salienta a responsabilidade do governo em formular novas políticas relacionadas à educação, sobretudo, a da primeira infância, promovendo programas que possam ser apropriados para cada idade e não meramente transferindo sistemas escolares formais para crianças em uma idade inferior.

Diante desta realidade, os países se comprometeram a manter e ampliar possibilidades de acesso à educação fundamental já existente e priorizar políticas que tendam a diminuir a repetência e a evasão escolar e assegurem a progressão de crianças e jovens nos programas de educação fundamental de cada país (UNESCO, 2001, p. 32).

Assim, a ampliação do tempo de duração da educação básica é uma determinação da Unesco para todos os países de terceiro mundo. Na Argentina, por exemplo, há mais de 15 anos já houve ampliação, sendo que a educação obrigatória, neste país, se estendeu para 12 anos. Outros países têm seguido os mesmos passos, estendendo sensivelmente o tempo de obrigatoriedade do ensino. Já no Brasil, as mudanças são lentas e além da característica de ter um baixo período de escolaridade obrigatória, tem um baixo índice de aproveitamento, visto que os estudantes de ensino fundamental demoram, em média, 8,5 anos para concluir seis séries, segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Alguns antecedentes sobre a escolaridade básica no Brasil

No Brasil, nas últimas décadas, ocorreram inúmeras e, pode-se dizer, pequenas modificações com relação à ampliação do ensino. Segundo documento do MEC, a Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia um período de apenas quatro anos de escolarização devido à baixa economia do país que não permitia a democratização do ensino. Mais tarde, pelo acordo de Punta del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu o compromisso de estabelecer seis anos de duração para o Ensino Fundamental até 1970.

Em 1971, a Lei nº 5.692 definia que o ensino obrigatório teria duração de oito anos. De acordo com Castro (2008, p. 31), apesar da redução de verbas para a educação em função de o Brasil estar vivendo em regime ditatorial neste período, o número de matrículas na escola pública foi ampliado. Contudo não se pode dizer o mesmo da qualidade da educação oferecida. Além disso, a referida autora salienta que uma das características deste período é que a educação brasileira foi fortemente influenciada por políticas internacionais, já que potências mundiais garantiam recursos financeiros ao país.

Segundo Castro (2008, p. 27), a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, sinalizava para a necessidade de igualdade, acesso, permanência, liberdade, pluralismo e gratuidade do ensino público, bem como, a valorização do magistério e a garantia do padrão de qualidade. Conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), fez menção à necessidade de um ensino obrigatório com duração de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que se tornou meta de educação nacional com a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001 (MEC, 2004, p.14).

Medidas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado em 1996, se constituem como estratégia prioritária do compromisso a política de inclusão social (CASTRO, 2008, p. 63). Os objetivos da implantação do Fundef eram criar mecanismos de redistribuição e equalização dos recursos destinados ao Ensino Fundamental público, de modo a assegurar um patamar mínimo de recursos por aluno no país. Através da estruturação deste fundo objetivou-se também um novo modelo de financiamento para a remuneração adequada do magistério do ensino fundamental público. Desta forma, buscava-se alcançar a universalização do ensino garantir um padrão mínimo de qualidade à educação brasileira (CASTRO, 2008, p. 65).

Atualmente, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com os mesmos objetivos. O Fundeb (Lei 11.494/2007), que se estenderá até o ano de 2020, atende a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino

Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola.

O Fundef e o Fundeb são responsáveis por grande aumento do número de crianças e jovens na escola, visto que ambos funcionam da mesma forma: as verbas são repassadas aos Estados e aos Municípios, diretamente, de acordo com o número de matrículas em cada um dos níveis de ensino contemplados pelo financiamento. Contudo, também neste caso, não se pode afirmar que o aumento no número de matrículas repercutiu na melhoria da qualidade da educação brasileira.

De acordo com dados do Censo Demográfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2000 (quatro anos após o início do Fundef), somente 81,7% das crianças de seis anos frequentaram a escola (MEC, 2004, p.17).

Esse dado reforça a pertinência da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos com o intuito de que esta ampliação represente aumentar o número de crianças com seis anos de idade na escola, e também a qualidade do ensino que é oferecido a essas crianças.

A ampliação do ensino fundamental representa, também, uma estratégia de promoção da igualdade de oportunidades. De acordo com o Parecer CNE/CEB (2009, p. 05) “é bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres”. Deste modo, os mais beneficiados com a ampliação do ensino fundamental são as camadas populares, uma vez que as crianças provenientes de classes financeiramente mais elevadas já frequentam instituições escolares, seja na Pré-Escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

Segundo o PNE, Lei nº 10.172/2001, a implantação do ensino fundamental de nove anos pela inclusão de crianças de seis anos de idade tem duas intenções principais que são “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (MEC, 2004, p.14).

Assim, em 2005, a Lei 11.114 torna obrigatório o ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental ao estabelecer que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental” (Parecer nº 41, CNE/CEB 2006, p. 01). A Lei 11.274/2006 estabelece que, até o ano de 2010, o ensino obrigatório passa a ter duração de nove anos em todo o território brasileiro, sendo que a nova série será acrescentada no início do Ensino Fundamental. A Lei 11.274/2006 altera o artigo 32 da LDB/96 determinando que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Parecer nº 41, CNE/CEB 2006, p. 01).

Com a aplicação destas leis, busca-se assegurar a toda e qualquer criança brasileira o seu direito a um tempo mais longo de convívio escolar, possibilitando, assim, maiores possibilidades de aprender. Deve-se salientar, contudo, que a melhora na aprendizagem deve-se não ao aumento do tempo de permanência na escola, mas ao mobilização de todo o trabalho administrativo pedagógico com vista a melhoria na qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO II

O Ensino Fundamental de Nove Anos: o 1º ano em pauta

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos visa, dentre outros aspectos, proporcionar o acesso a mais um ano de escolaridade, principalmente, às crianças das camadas populares. Assim, todas as crianças brasileiras têm maiores oportunidades de aprender, o que representa, também, a tentativa de ofertar uma educação de melhor qualidade.

Ocorre que, diante do aumento da obrigatoriedade do ensino, formou-se certa confusão por parte dos professores sobre o trabalho em turmas de primeiro ano. Surgiram questionamentos sobre qual a maneira correta de proceder: priorizar os conhecimentos a serem trabalhados em detrimento da valorização das experiências das crianças? Ou, pelo contrário, destinar-se maior tempo a um trabalho que possibilite a interação e a ludicidade, como até então ocorria com crianças de seis anos na Educação Infantil?

Diante destes questionamentos é válido ressaltar que

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-las a gostar de sua idade, a desfrutar do seu presente (Snyders apud MEC, 2004, p 14).

Para intervir de forma adequada no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança nas diferentes fases de sua vida faz-se necessário que, com a reestruturação curricular que tornou obrigatória a matrícula aos seis anos no ensino fundamental, ocorra um redimensionamento dos anos iniciais acerca de suas propostas pedagógicas. Caso esse redimensionamento não seja efetivado, a falta de um projeto pedagógico consistente pode significar a introdução da criança de maneira prematura no tradicional ensino formal, sem a devida preparação.

Contar com mais um ano de educação obrigatória no início da escolarização visa, também, corroborar com o processo de alfabetização das crianças. Isso se deve ao fato de que os estudantes de seis anos não são retidos na passagem do primeiro

para o segundo ano, independente da evolução que tiveram durante o ano letivo. Com isso, todos têm mais um ano para aprender e ler e escrever.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser concebida como um processo contínuo de reflexão sobre a língua escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1987, p. 17), processo é o “caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita”.

Moll (1999, p. 70), afirma que “a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece”. Considerando essa afirmação, é necessário aferir que a responsabilidade da professora gestora de uma escola rural multisseriada aumenta ainda mais com relação ao processo de alfabetização. São poucas as crianças que, ao iniciarem sua escolarização obrigatória neste tipo de instituição, frequentaram anteriormente uma escola de educação infantil. A situação é ainda mais alarmante, pois muitos desses estudantes, filhos de pais analfabetos ou analfabetos funcionais, nem mesmo tinham contato com material escrito e pedagógico em casa antes de ir para a escola.

Assim, o papel do professor gestor no primeiro ano é o de oferecer às crianças contatos significativos e interessantes com a leitura e a escrita, sem a obrigação de alfabetizá-los antes do tempo apropriado para cada estudante. Não se pode obrigar que este processo tão complexo seja acelerado, pois ele terá continuidade nos próximos anos, sobretudo considerando um dos objetivos do ensino fundamental de nove anos que é proporcionar mais tempo para o processo de alfabetização. O professor precisa considerar os interesses e curiosidades das crianças para que a leitura e a escrita apareçam em situações significativas e desafiadoras para elas. Todavia, não se pode responsabilizar somente o professor e esquecer a responsabilidade das instituições formadoras e órgãos que acompanham os docentes no que tange à oferta de formação inicial e continuada adequada às novas exigências do cenário educacional.

A implementação do ensino fundamental de nove anos exige alterações e adaptações nas propostas pedagógicas das escolas, para que esse processo não seja compreendido como simples antecipação da primeira série. Com essa compreensão equivocada, a educação ao invés de propiciar o acesso à escola para aqueles que não

freqüentaram a pré-escola, estará escolarizando precocemente as crianças, de certa forma desperdiçando vivências riquíssimas para o desenvolvimento destes estudantes.

O ideal é que se faça uma análise de documentos específicos para a educação de crianças na faixa dos seis anos de idade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo. O referido documento aponta que, para atender crianças nessa faixa etária, as propostas pedagógicas “deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Resolução nº5/2009).

Contudo, muitos educadores, habituados a receber crianças de sete anos de idade no primeiro ano de Ensino Fundamental, desconsideram – ou não tiveram acesso a uma formação inicial e continuada que proporcionasse condições para interpretar – que crianças de seis anos apresentam características físicas, psicológicas e intelectuais distintas destas. Desta forma, tais educadores compreendem que a antecipação da escolaridade obrigatória significa a simples antecipação de atividades e conteúdos da tradicional primeira série, como a alfabetização, por exemplo. É evidente que uma prática educativa calcada nesta concepção não respeita as características das crianças e, provavelmente, não reserva o espaço adequado para as vivências lúdicas, essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças em qualquer nível de ensino, mas, sobretudo, na faixa dos seis anos de idade.

A maneira mais prazerosa e eficaz de propiciar qualquer aprendizagem às crianças é por meio da utilização de atividades lúdicas. As crianças de seis anos, particularmente, desenvolvem seu pensamento e sua compreensão sobre o mundo por meio do brincar. Os jogos e brincadeiras possibilitam que as crianças se apropriem de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura.

De acordo com as orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos, a educação escolar, sobretudo para crianças na faixa dos seis anos de idade, deve transcorrer “num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico” e “as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ e o disciplinamento estéril” (MEC, 2004, p. 16).

Com isso, evidencia-se que a ação educativa direcionada às crianças com seis anos de idade deve priorizar a realização de exercícios físicos, ocupações manuais, brincadeiras e jogos educativos em detrimento de exercícios intelectuais.

Segundo Wajskop (1995, p.66), a criança apresenta grande desenvolvimento durante e realização de jogos e brincadeiras, pois “a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brincar”. Assim, durante a brincadeira, as crianças se colocam desafios, elaboram hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos, o que favorece, dentre outros fatores, ao desenvolvimento da autonomia e da cooperação.

Deste modo, é necessário que a proposta pedagógica da instituição escolar esteja atenta a estas considerações e preocupada com as singularidades de cada faixa etária. Somente desta forma, a escola poderá propiciar uma educação efetiva aos seus estudantes com profissionais que sejam verdadeiros mediadores da produção de conhecimento.

Por este motivo, é necessário que a gestão em sala de aula esteja calcada em profunda reflexão sobre essa problemática e atenda às características do desenvolvimento infantil. A escola precisa ser um espaço/tempo de aprendizados e socialização, de construção da autonomia, de desafios, de prazer e alegria, enfim, do desenvolvimento integral do ser humano.

Percebe-se que é urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores, estabelecer uma gestão administrativo-pedagógica consistente e coerente para orientar a prática cotidiana dos gestores educacionais, motivar a participação efetiva da família na escola, cobrar a disponibilização de materiais e espaço/tempo adequados para, assim, proporcionar uma educação efetiva e de qualidade às crianças brasileiras.

Capítulo III

Ensino Fundamental de Nove Anos: a práxis educativa da professora gestora de uma instituição escolar multisseriada

Nas zonas rurais, em muitos casos, a única maneira de crianças e adolescentes terem acesso à alguma escolarização é frequentando escolas multisseriadas. Em 1990, existiam mais de 155 mil escolas rurais com classes multisseriadas no Brasil nas quais 50% dos estudantes que ingressavam na primeira série não chegavam à segunda. Segundo dados do MEC/INEP/SEEC, em 1996 mais de 70% das escolas eram rurais apesar de atenderem somente crianças de 1^a a 4^a série (Revista do Professor, 2010, p. 38).

Segundo dados do Censo Escolar de 2008 existem 48.875 instituições desse tipo em nosso país, o que representa 56,45% das escolas existentes na área rural brasileira. Essas instituições contam com 70 mil professores e 1,3 milhão de alunos (Schenini, s/d).

Escolas organizadas com turmas multisseriadas, com estudantes de diferentes séries em uma mesma sala, são comuns não apenas no Brasil. Diversos países como Grécia, Suíça, Paquistão e Colômbia têm adotado este sistema com vistas a permitir que a população das áreas rurais tenha acesso a educação (SCHENINI, s/d).

As informações que se tinham sobre as escolas multisseriadas em 1990 é de que a maioria das instituições de ensino com classes multisseriadas na zona rural apresentava metodologia inadequada, pouco ou nenhum recurso e material didático, livros-texto fora do contexto, professores despreparados e outros aspectos que representavam – e em alguns casos ainda representam – sérios desafios para a qualidade do processo de ensino nestas instituições.

Informações atuais mostram que a realidade da educação na zona rural não sofreu grandes modificações, pois se afirma que

[...] a situação da desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as

instalações, são inadequados os materiais (Parecer nº 20, CNE/CEB 2009, p. 11).

A problemática da educação em escolas multisseriadas “não é a forma de organização dessas escolas, mas as condições em que elas se estruturam e funcionam e as condições do trabalho docente, entre outros fatores que interferem nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem” (SCHENINI, s/d). Obviamente que a gestão do trabalho administrativo-pedagógico em uma escola multisseriada não pode acontecer da mesma forma que ocorre em uma classe seriada, mas em muitos casos é o que acontece.

Tais escolas caracterizam-se por aglutinarem crianças de diferentes idades, com diferentes níveis de escolarização, bem como possibilidades, necessidades e dificuldades distintas. É válido salientar que a maioria dessas crianças precisa ajudar os pais no trabalho do campo e enfrentam longas distâncias para chegar até a escola, o que pode influenciar no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, surge um grande desafio: uma única professora gestora tem a tarefa de atender a todos os estudantes, a fim de oportunizar a construção dos saberes de cada um. Além disso, essa mesma professora gestora tem a tarefa de realizar todo o trabalho administrativo da escola. Em muitos casos, a professora gestora é a diretora, a orientadora educacional, supervisora escolar, a secretária e pode ser, até mesmo, responsável pela limpeza e pela merenda oferecida aos estudantes.

De acordo com a visão democrática de gestão escolar utiliza-se, neste estudo, o termo professora gestora a exemplo da única professora da escola municipal multisseriada que é foco deste estudo. O artigo 14 da LDB 9394/96 já expressava a necessidade de se implantar a gestão democrática na escola, com o intuito de potencializar a atividade da escola e de garantir uma efetiva educação para a prática da cidadania.

De acordo com a Conferência Nacional de Educação (2010, p. 43):

a gestão democrática, entendida como espaço de deliberação coletiva (estudantes, profissionais da educação, mães, pais ou responsáveis), precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação.

Segundo Paro (2003), todos os sujeitos que participam de todas as instâncias no interior do ambiente escolar são considerados gestores. Assim, a gestão escolar refere-se ao trabalho administrativo-pedagógico no interior da instituição escolar e a todo e qualquer sujeito envolvido no ambiente escolar como funcionários, pais, estudantes e comunidade da região próxima à escola.

Os dados obtidos na entrevista foram analisados e selecionados de acordo com sua relevância visando alcançar os objetivos desse estudo. Em suma, a reflexão sobre os fatos observados em sala de aula e a análise das respostas da professora gestora⁴ na entrevista permitiu compreender um pouco a problemática da escola que é objeto deste estudo.

Para a realização das reflexões acerca dos dados obtidos, o texto que segue apresenta análises e discussões sobre alguns aspectos do discurso da professora gestora e de fatos observados no seu trabalho administrativo-pedagógico.

O primeiro fator que merece destaque é o desafio da professora gestora em administrar o seu tempo/espço para realizar atividades administrativo-pedagógicas que lhe são incumbidas. A professora gestora relata que, mesmo após vinte anos de experiência com esse tipo de realidade, sente-se insegura com seu trabalho com relação aos alunos das quatro turmas em que atua (quatro crianças na turma do 1º ano, três no 2º ano, cinco no 3º ano e três crianças na 4ª série).

O esforço da professora gestora para atender com qualidade a todas as crianças é notável. Contudo, o tempo de que dispõe configura-se como uma grande limitação para conseguir alcançar os objetivos propostos. Segundo ela: “muitas vezes a manhã passa sem que eu consiga alcançar os objetivos que eu tinha pensado com nenhuma das turmas, porque mesmo que eles façam as atividades não consigo acompanhar para ver se realmente aprenderam”.

A professora gestora ainda destaca que: “tem gente aqui que está com muita dificuldade, que precisa de um atendimento individual, mas não sobra tempo. Ou eu me preendo em alguns ou eu trabalho com todos... não dá pra fazer as duas coisas”.

⁴ De acordo com a perspectiva da gestão democrática, quando falamos da professora gestora nos referimos à docente responsável pelas quatro turmas da EMBRB e pelo trabalho administrativo na mesma instituição.

Com apenas alguns minutos de observação das aulas na Escola Barão do Rio Branco qualquer educador sentir-se-ia impelido a abandonar sua postura de pesquisador, arregaçar as mangas e colocar-se a serviço em prol da educação daquelas quinze crianças e para atenuar a correria da professora gestora.

O desafio é verdadeiramente grande: iniciada a aula, a professora gestora precisa distribuir e explicar as diferentes atividades para as crianças das quatro turmas quase que ao mesmo tempo. Enquanto umas observam com atenção, as outras crianças esperam até chegar a vez da sua turma. A professora gestora ainda nem explicou as atividades a todas as turmas e as crianças que foram as primeiras a iniciarem as atividades já estão prontas, outras têm dúvidas e precisam de atendimento individual, algumas correm pela sala, outras se negam a realizar as atividades propostas, uma criança chega atrasada, outra reclama por não estar se sentindo bem... Nesse ritmo intenso a manhã segue e a professora gestora vai administrando todas essas situações com aparente tranquilidade.

Em algumas ocasiões, percebe-se que a professora gestora propõe atividades desconexas, que não parecem estar no planejamento da turma, provavelmente para suprir o tempo ocioso na falta de tempo para passar outra atividade, principalmente para os estudantes considerados mais agitados. Observa-se, em outros momentos, que as crianças passam um bom tempo sem realizar atividade alguma, apenas esperando uma nova solicitação da professora.

Atividades como copiar um texto no caderno, escolher um livro na biblioteca para ler ou mesmo escolher um jogo para brincar com os colegas na sala ao lado (esta última atividade foi permitida apenas para os estudantes de 1º e 2º ano) contribuem sobremaneira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, tais atividades eram propostas, na maioria das vezes, com o único objetivo de preencher o tempo. Enquanto as crianças menores estavam ocupadas com alguma das atividades citadas, a professora gestora se dedicava às explicações de conteúdos ou esclarecimento de dúvidas para os estudantes do 3º ano e da 4ª série.

Sem prévio aviso, os jogos precisavam ser guardados sem que houvesse oportunidade para que as crianças relatassem suas experiências ou expusessem suas dúvidas, o que deixava pairando no ar alguns desentendimentos com relação às regras

e o andamento do jogo. Da mesma forma, os livros voltavam para a prateleira deixando a leitura inacabada e guardada apenas para quem leu, pois não é disponibilizado tempo para a socialização das histórias lidas ou a realização de outra atividade envolvendo a leitura a pouco realizada como, por exemplo, dramatização, registro escrito ou pictórico.

Mesmo sem ser questionada sobre esse tipo de procedimento, a professora gestora relata o fato ao descrever as maiores dificuldades do seu trabalho administrativo-pedagógico. Sobre esse aspecto, ela afirma que: “Não tem outro jeito, eu preciso fazer isso pra dar conta de tudo. Elas já estão acostumadas a trabalhar sozinhas. Nunca deu problema. E, na idade delas, jogar, brincar, manusear livros é bem importante... só que eu dificilmente consigo estar junto”.

Na sua fala, a professora gestora evidencia sua compreensão de que tais atividades são relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, o que pode ser percebido durante as observações é que, nessas ocasiões estas atividades foram propostas apenas como uma forma de passar tempo e não foram aproveitadas em toda a sua riqueza como, por exemplo, negociação e criação de regras nos jogos, desenvolvimento da linguagem oral, corporal, pictórica e escrita, dentre outras.

Entretanto, é preciso salientar que, enquanto as crianças estavam na sala ao lado lendo e/ou jogando, mesmo que sem nenhum direcionamento por parte da professora gestora, a interação entre elas ficava evidente através da troca de saberes, da explanação de dúvidas e da busca pelo esclarecimento das mesmas entre as crianças das diferentes turmas. Além disso, em sala de aula essa mesma interação pode ser percebida, na maioria das vezes, por solicitação da professora gestora. Tal procedimento permite grande socialização de saberes entre crianças de níveis de aprendizagem e desenvolvimento distintos.

Favorecer esse tipo de interação durante a realização de atividades é um dos papéis da escola visto que

O grupo escolar é uma das poucas oportunidades (se não a única) de convivência de crianças da mesma idade. Isto significa que não apenas podem estabelecer intercâmbios com adultos ou com crianças maiores ou menores – tal como lhes permite o âmbito familiar – mas fundamentalmente com outros pares, que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Quer dizer,

trata-se de um bom lugar para a socialização, em seu sentido mais amplo (TEBEROSKY, 1987, p. 125).

Em outro momento a professora expressa sua preocupação sobre a realização de atividades lúdicas, questionando: “(...) como fazer uma atividade diferente, uma brincadeira sem que o barulho atrapalhe as outras três turmas que estão na mesma sala?”

De fato, como foi referido anteriormente, basta observar alguns minutos da rotina desta professora gestora para perceber quão grande é o desafio de atender as especificidades de cada criança, de cada turma. Contudo, não se pode anular a necessidade de atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças, sobretudo as que estão freqüentando o primeiro ano do ensino fundamental.

Com relação à esse aspecto a professora gestora da EMBRB, enfrenta, também, a incompreensão de muitos pais – pessoas simples da zona rural – sobre a necessidade da mudança na práxis educativa, principalmente, da tradicional primeira série para o atual primeiro ano. Segundo, a professora gestora a escola não possui Círculo de Pais e Mestres (CPM) em função da falta de interesse dos próprios pais. A maioria dos alunos provém de diferentes localidades, filhos de arrendatários ou “peões” que trabalham para agricultores de grandes propriedades. Como essas famílias permanecem apenas um ou dois anos em uma mesma localidade, fica difícil para a professora gestora motivar a participação ativa destas na escola.

Percebe-se que, sobretudo na zona rural, muitas pessoas têm a errônea compreensão de que não se pode proporcionar uma aprendizagem significativa através de jogos e brincadeiras, mas, sim, através de atividades que encham os cadernos. E essa é uma importante discussão acerca do trabalho escolar realizado com crianças, principalmente, aos seis anos de idade.

Insatisfeita com a incompreensão dos pais, a professora gestora recorda-se de um momento em que realizou brincadeiras e jogos para a construção de conceitos matemáticos básicos por parte dos estudantes do 1º ano. Na ocasião, ela procurou envolver também os estudantes do 2º ano, pois, assim, aliou a necessidade de dedicar atenção exclusiva à realização das atividades e à concepção de que tais atividades serviriam como um reforço para as crianças do 2º ano.

A professora gestora relata que, no dia seguinte a essa atividade, alguns alunos do 2º ano comentaram que haviam sido repreendidos pelos pais por não terem registrado quase nada no caderno naquele dia, pois os pais pensaram que as mesmas não haviam copiado mais atividades por desinteresse. Cientes do ocorrido, não aprovaram o fato de as crianças terem revisado conceitos de matemática através de jogos. O pai de uma delas chegou a comentar que, na época em que era estudante, não se “perdia” tempo com jogos e ele sabia mais que o seu filho com a mesma idade. Ouvindo isso, um dos estudantes do 1º ano destacou que o seu pai havia dito o mesmo e completou dizendo que se era para brincar não precisava ir para a escola, poderia ficar em casa.

Percebe-se, assim, que ainda é muito forte entre os pais a compreensão de que brincar é sinônimo de perda de tempo e de que caderno cheio é sinônimo de aprendizagem. Nesta perspectiva, as crianças precisam se adaptar à rotina de ficar a maior parte do tempo sentada, escrevendo, copiando, treinando para que possam construir conhecimentos, tais como aprender a ler e escrever. Conseqüentemente, para muitos pais, as atividades lúdicas não devem ter lugar, senão para deixar que os pequenos possam se divertir no recreio, livres dos cadernos e das solicitações das professoras. Este quadro preocupa, visto que é um grande equívoco.

As contribuições do brincar à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, sobretudo aos seis anos de idade, são inúmeras. Sabe-se que, durante uma atividade lúdica, as crianças interagem com seus colegas e professores e desenvolvem, assim, a autonomia e a cooperação, pois, quando brincam, as crianças também podem sentir a necessidade de elaborar e seguir regras de organização e convivência.

Além disso, é necessário considerar que os jogos e brincadeiras possibilitam que as crianças se apropriem de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Dessa forma, o próprio corpo é utilizado como um meio de aprendizagem.

A professora gestora ainda reforça sua preocupação dizendo: “(...) eu sei que o trabalho com essa turma (1º ano) precisa ser diferente e eu tento, mas não estou conseguindo”.

É indispensável chamar a atenção para a urgência sobre as demandas na formação inicial e continuada de professores no interior de instituições formadoras e daquelas de apoio ao trabalho docente. Os professores gestores e demais profissionais da educação necessitam de uma formação que atenda às exigências atuais, que levem a compreender as mudanças necessárias diante do ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental e como realizá-las em cada contexto. No caso da professora gestora que foi sujeito deste estudo, pode-se aferir que também faltam iniciativas da SMED para repensar sua práxis educativa.

É preciso que os professores sejam capacitados para reconhecer e valorizar a contribuição da atividade corporal na ação educativa para o desenvolvimento da criança, somando esforços para o bom desempenho escolar.

É essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (MEC, 2004, p. 25).

Segundo Levin (1995), se a criança é obrigada de deixar o corpo sem movimento por muito tempo podem ocorrer distúrbios de aprendizagem, como hiperatividade, manias e comportamentos repetitivos sem significado. Assim, muitas vezes, a criança que sente necessidade de mover-se pela sala durante a aula, é caracterizada como indisciplinada.

Outra problemática reside na discussão sobre a pertinência de alfabetizar ou não no primeiro ano de escolarização. Pode-se afirmar que a alfabetização não é um problema quando não for considerada um fim em si mesma, mas uma consequência natural de um processo educativo preocupado com o desenvolvimento integral da criança e calcado na realização de atividades lúdicas.

Colocar crianças de seis anos na escola para submetê-las ao ensino tradicional que muitas escolas ofereciam aos estudantes que ingressavam com sete anos pode ocasionar grandes prejuízos a essas crianças, impondo a elas uma educação para a qual ainda não estão preparadas e privando-as de experiências que são próprias para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Além disso, outro fator precisa ser considerado quando se fala das crianças que freqüentam a EMBRB, pois nenhuma delas teve acesso a escolas de Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, “estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país” (MEC, Parecer nº 20, CEB/CNE, 2009, p.02).

De acordo com a LDB/96, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (MEC, Parecer nº 20, CEB/CNE, 2009, p.03). Assim, as crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental da referida instituição não puderam contar com uma educação escolar, antes dos seis anos de idade, que propiciasse o desenvolvimento de determinadas habilidades e conhecimentos que são indispensáveis para progredir em aprendizagens posteriores. Algumas delas, pela condição social, econômica e cultural dos pais, nem mesmo tiveram contato com material escrito antes de ingressarem na escola.

Deste modo, a responsabilidade da professora gestora da EMBRB com relação às crianças do 1º ano do ensino fundamental é ainda maior. Cabe a ela o desafio de realizar a gestão do seu trabalho administrativo-pedagógico de forma a proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de aspectos que, até o momento, ainda não foram explorados. Assim, o processo de alfabetização no interior do ambiente escolar precisa começar com atividades que proporcionem, antes de qualquer coisa, a compreensão da função social da escrita.

De acordo com as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Esse fato aumenta a responsabilidade da escola (...) na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir (MEC, 2004, p. 22).

O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças de seis anos deve acontecer por meio de atividades que respeitem as características das crianças. É indispensável respeitar a curiosidade, as capacidades, os interesses e o desejo de

aprender de cada estudante. Assim, para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa e prazerosa para as crianças nada melhor do que lançar mão de atividades lúdicas.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que o Projeto Pedagógico da escola em nenhum momento levanta a discussão sobre as adaptações necessárias no currículo para atender a especificidade dos estudantes que ingressam no 1º ano do novo ensino fundamental de nove anos (o que passou a ocorrer na escola no ano de 2008). O PPP da Escola Municipal Barão do Rio Branco (2008, p. 16) salienta a necessidade e o comprometimento da instituição com a “revisão do seu currículo, objetivos, metodologia, conteúdo e avaliação no decorrer do processo educativo”, mas não apresenta nenhum desses aspectos. Cabe, aqui, retomar que o PPP adotado pela EMBRB foi elaborado pela Secretaria de Educação do Município de Passo do Sobrado e é utilizado por todas as escolas municipais, o que desconsidera o contexto de cada escola.

Sabe-se que, para receber crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, toda e qualquer instituição escolar

[...] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação de sorte que as crianças se sintam acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (MEC, 2004, p. 22).

Quando questionada sobre as modificações do PPP da escola por ocasião da ampliação do Ensino Fundamental, a professora gestora afirmou que o Projeto Político Pedagógico da escola sofreu alterações em 2007, alterações que, segundo ela, foram feitas em conjunto com a SMED. Contudo, percebe-se que, na Escola Barão do Rio Branco, as reflexões a cerca das mudanças necessárias, se foram feitas, não constam no PPP e não se configuraram como modificações concretizadas na prática educativa. Essa constatação é lastimável ao se considerar todos os pontos que já foram questionados no presente estudo.

Pode-se aferir que certas limitações do trabalho administrativo-pedagógico na referida instituição escolar fogem à alçada da professora gestora da instituição, já que a instituição é diretamente acompanhada pela SMED e muitas iniciativas e serviços deveriam ser atribuições desse órgão.

A insatisfação da professora gestora com relação a este fato fica subentendida no seu relato: “É impossível pra mim, sozinha, trabalhar tudo o que está previsto no plano de estudos da turma do primeiro ano. Se eu for seguir o plano, não dou aula para as outras (turmas)”.

O grande obstáculo parece residir na organização do município que afirma – segundo a professora gestora – não ter verba para contratar mais uma professora e que quinze não é um número alto de estudantes por professora, situação que desconsidera a realidade das quinze crianças divididas em quatro turmas de diferentes séries, com níveis de aprendizagem e dificuldades distintas. Isso se configura em uma verdadeira exploração do trabalho docente, com a qual os maiores prejudicados são as quinze crianças que acabam sendo limitadas na exploração de suas potencialidades.

Vários desafios se configuram no contexto de uma instituição escolar multisseriada. Pode-se aferir que se faz necessário que o trabalho administrativo-pedagógico versátil, esteja calcado em um espaço-tempo verdadeiramente compatível com a realidade. A professora gestora precisa ser suficientemente competente para trabalhar com estudantes em níveis de escolaridade e idades diferentes e administrar a limitação de espaço e de tempo.

APONTAMENTOS FINAIS

Ao remeter-se aos objetivos desta pesquisa, pode-se afirmar que estes foram alcançados, visto que foi possível conhecer e analisar, tanto o discurso, quanto práxis do trabalho administrativo-pedagógico de uma professora gestora da escola multisseriada Barão do Rio Branco.

Considerando as análises realizadas no decorrer deste estudo, é possível inferir que o trabalho administrativo-pedagógico da professora gestora não é condizente com a de um educador que conhece as necessidades dos seus estudantes e prima por atender a especificidade de cada um proporcionando, assim, uma educação de qualidade.

De acordo com a UNESCO, a escola deve garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1998, p. 05). Sabe-se, ainda, que a educação deve buscar ampliar as possibilidades de cada criança

[...] de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes (Parecer nº 20, CNE/CEB 2009, p. 09).

Diante da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, percebe-se que são muitas as modificações necessárias na gestão do trabalho administrativo-pedagógico da professora gestora sujeito desta pesquisa.

Principalmente no que diz respeito ao trabalho com as crianças de seis anos de idade, no 1º ano, há vários aspectos que precisam ser considerados como, por exemplo, a necessidade de priorizar a ludicidade e a interação. Além disso, é indispensável a compreensão de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisa se dar de forma prazerosa e respeitando os limites e possibilidades de cada criança.

As observações realizadas permitem afirmar que a professora gestora da instituição oportuniza poucos momentos significativos para o compartilhamento de saberes através da interação entre crianças da mesma turma ou de outras. De acordo

com as Diretrizes Curriculares para a educação infantil “as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos” (Parecer nº 20, CNE/CEB 2009, p. 07).

O discurso da professora gestora evidencia a sua compreensão de que a realização de atividades lúdicas é de extrema relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, não se observou muitos momentos em que o jogo e/ou a brincadeira se transformaram em objeto de aprendizagem e desenvolvimento de forma planejada. Destaca-se que as brincadeiras permitidas à turma do 1º durante as aulas pareciam, na maioria das ocasiões em que ocorreram, uma forma de preencher o tempo vago, mantendo as crianças ocupadas.

Este tipo de atitude é, de certa forma, compreensível diante da sobrecarga que existe sobre a professora gestora pela responsabilidade de trabalhar com quatro turmas diferentes concomitantemente. É necessário ressaltar que, apesar das limitações de tempo e espaço, a professora gestora demonstrava buscar fazer o melhor para cada uma das crianças.

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Resolução nº 2, CNE/CEB 2008, p. 03)

Não se pode dizer que a professora gestora da EMBRB conta com instalações físicas e equipamentos adequados ao constatar que a mesma administra toda a instituição ao mesmo tempo que trabalha com quatro turmas diferentes em uma mesma sala de aula, no mesmo horário. Tampouco se pode afirmar que o apoio e a formação continuada que são oferecidos a ela pela Secretaria Municipal de Educação são compatíveis com as suas necessidades, já que é evidente a insegurança e o despreparo desta professora gestora diante da ampliação do ensino fundamental, sobretudo no trabalho com a turma do 1º ano. Essa situação é agravada, ainda, pela falta de uma proposta clara por parte da Secretaria de Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, bem como sobre a proposta para o trabalho administrativo-pedagógico em escolas multisseriadas.

É preciso ressaltar, também, a ausência do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da EMBRB. A constituição e atuação do CPM estão previstas no PPP da referida instituição, mas não ocorre na prática. Assim, pode-se perceber a falta de apoio dos pais e o aparente desinteresse dos mesmos na tomada de decisões da escola. Pode-se aferir que a isso se deve a incompreensão dos pais, já relatada anteriormente, com relação às especificidades da práxis educativa da professora gestora sujeito desta pesquisa.

No que compete à gestão do trabalho administrativo-pedagógico desta professora gestora é preciso afirmar que a mesma não consegue administrar o tempo e o espaço de que dispõe para bem atender aos estudantes. Foi possível perceber durante a entrevista e as observações que esta educadora conhece as especificidades do trabalho com crianças de seis anos no ensino fundamental, mas encontra dificuldade quando se trata de colocá-las em prática.

É necessário salientar que o trabalho administrativo-pedagógico da professora gestora da EMBRB não se dá em uma gestão democrática, visto que não há uma efetiva e significativa participação dos pais e comunidade, bem como a Secretaria da Educação não oferece o suporte e o apoio que afirma oferecer. Assim, tem-se a impressão de que a professora gestora atua sozinha em um campo que não é somente de sua responsabilidade.

Em todo o mundo existem educadores em condições tão ou mais limitadas e desafiadoras do que a professora gestora sujeito deste estudo. Contudo, tais educadores conseguem proporcionar uma educação significativa para a vida de tantas crianças e jovens. Durante o tempo de realização deste estudo, foi possível perceber que esse é o objetivo da professora gestora da escola.

Uma aprendizagem significativa resulta de uma parceria entre estudantes e professores, onde ambos aprendem juntos desenvolvendo competências e habilidades que vão muito além da mera transmissão de saberes ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual, mas que abarcam a educação integral do ser humano envolvendo conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer e ser. Uma aprendizagem significativa passa também pela elaboração de novas propostas pedagógicas que venham a

atender às modificações do cenário educacional, pela formação inicial e continuada de professores gestores e demais profissionais da educação e passa, ainda, pela disponibilização de materiais, espaços físicos e recursos pedagógicos adequados. E é exatamente nesses objetivos que a educação brasileira precisa se focar para alcançar, de fato, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

BARBOSA, M. C. S. Ponto de vista: o ensino obrigatório aos seis anos e sua ampliação para nove anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Pedagógica**. v. 10, n 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BORBA, A. M. O. brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais para o Ensino Fundamental e Nove Anos**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE: Subsídios para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 41/2006**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 02/2008**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1> Acesso em 29 out. 2008.

CASTRO, A. P. P. P. de. **A gestão dos recursos financeiros e patrimoniais da escola**. Curitiba: Ibepe, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CINEL, N. C. B. “Prática Pedagógica – Classe multisseriada”. In: **Revista do Professor**. Porto Alegre, número 103, p. 38 – 42, jul./set. 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO BARÃO DO RIO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**. 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

Fundeb. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725>. Acesso em 01 nov. 2010>. Acesso em 04 nov. 2010.

GALLAS, Luciano. **IBGE: cai taxa de analfabetismo**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9063>. Acesso em 09 nov. 2010.

HEIDRICH, Gustavo. **Educação Infantil**. Revista Nova Escola. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/brasil-tem-84-5-criancas-fora-creche-422798.shtml>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: editora Cortês, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.

SCHENINI, Fátima. Classes multisseriadas são adotadas em vários países – **Jornal do Professor**. Edição 35 - Escolas Multisseriadas. s/d. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1022>>. Acesso em 15 nov. 2010.

_____, Fátima. Programa eleva autoestima de professores de escolas multisseriadas. **Jornal do Professor**. Edição 35 - Escolas Multisseriadas. s/d. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1014>>. Acesso em 15 nov. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998.

UNESCO; CONSED. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. 2ª ed. Brasília: Ação Educativa, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1995.

ANEXO A – Questões da entrevista realizada com a professora gestora

- 1 – Qual a sua formação acadêmica?
- 2 – Há quanto tempo você atua com classes multisseriadas?
- 3 – Em sua opinião, qual é a maior dificuldade na gestão de uma instituição escolar multisseriada?
- 4 – Para você, qual o maior desafio diante da ampliação do Ensino Fundamental com ingresso das crianças aos seis anos de idade?
- 5 - Que implicações tem para a prática pedagógica neste tipo de escola a proposta da lei para o 1º ano?
- 6 – Em sua opinião, o trabalho com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental diverge do trabalho com as crianças da tradicional primeira série? Em que aspectos?
- 7 – Existem modificações no Projeto Político Pedagógico da escola em função da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos? Quais?