



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

**OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Daniela Quartieri Simões Pires**

**Agudo, RS, Brasil.  
2011**

**OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS**

**por**

**Daniela Quartieri Simões Pires**

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 de título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Teixeira de Mello

**Agudo, RS, Brasil.  
2011**

**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

**OS DESAFIO DO COORDENADOR PEDAGOGICO NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

elaborada por

**Daniela Quartieri Simões Pires**

Como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Débora Teixeira de Mello, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Myrian Cunha Krum, Me. (UFSM)**

---

**Claudemir de Quadros, Dr. (UFSM)**

**Agudo, RS, Brasil,  
2011**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a meus filhos Matheus Quartieri Simões Pires e João Victor Quartieri Simões Pires, que me inspiraram a escrever sobre este tema.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente a Deus pelo dom maravilhoso da vida e por mais esta oportunidade.

Agradeço a meus pais Elci e Ligia, por estarem sempre ao meu lado, dando o apoio necessário.

Ao meu marido Adenilso, que soube ter a paciência de um companheiro.

A minha orientadora Débora Teixeira de Mello, pelo carinho, entusiasmo, colaboração e participação demonstrada na montagem do meu trabalho.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito.  
Não somos o que deveríamos ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, graças a Deus,  
Não somos o que éramos.*

(Martin Luther King)

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

AUTORA: DANIELA QUARTIERI SIMÕES PIRES

ORIENTADOR: DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO

Santa Maria, 16 de Setembro de 2011.

Este trabalho final de pós-graduação traz reflexões sobre a importância do papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores que atuam no ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano. A partir dessa temática tem-se como objetivo geral: analisar a mediação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores de ensino fundamental de nove anos e as repercussões no trabalho pedagógico. Neste sentido, os objetivos específicos são os seguintes: identificar e refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos; identificar diante da inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, quais momentos de formação continuada são proporcionados aos professores e que contribuições isso lhes traz para a prática pedagógica. Para embasar as reflexões em torno dessa questão, realizou-se uma pesquisa em referenciais teóricos, considerados adequados ao tema. Esse estudo é apresentado nos seguintes capítulos do referencial teórico, intitulado: A formação continuada: Um processo de reflexão e envolvimento no fazer pedagógico dos docentes no Ensino fundamental de nove anos; um segundo capítulo: O lugar da criança e da infância na organização do ensino Fundamental de nove anos e o terceiro: Legislação do Ensino Fundamental de nove anos e sua organização nas escolas. O trabalho foi embasado, principalmente, em Libâneo (2004), Veiga (2004), Alarcão (2001), Heywood (2004), Delgado e Müller (2005), Nóvoa (1995), Lelis (2008) e Schön (1995). A partir do estudo bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo, por meio de entrevista com questionário aplicado junto aos coordenadores pedagógicos e professores em duas escolas, da rede pública estadual e duas da rede municipal do município de Santa Maria/RS. A intenção foi conhecer e analisar o trabalho pedagógico e a mediação da coordenação pedagógica, na formação continuada dos professores de ensino fundamental de nove anos durante a implementação da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos.

**Palavras-chave:** ensino fundamental de nove anos; coordenação pedagógica; formação continuada;

## **ABSTRACT**

### **SUMMARY**

Monograph Specialization  
Specialisation Lato Sensu in Education Management  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

#### **THE CHALLENGE OF TEACHING COORDINATOR IN THE IMPLEMENTATION OF PRIMARY EDUCATION IN NINE YEARS**

Author: Daniel Simões Pires Quartiero  
ADVISOR: Deborah TEIXEIRA DE MELLO  
Agudo, September 16, 2011.

This final work of graduate brings reflections on the importance of the role of coordinating education in the ongoing training of teachers working in elementary school for nine years in duration, with the inclusion of children aged 6 years in the first year. From this theme has been the general objective: to analyze the pedagogical coordination of mediation in the ongoing training of teachers of elementary education for nine years and its impact on educational work. In this sense, the specific objectives are: to identify and reflect on the difficulties encountered by teachers in their educational performance in the first years of elementary school for nine years, to identify before the inclusion of children of six years in elementary school, what time training continued are provided to teachers and what contributions it brings to the pedagogical practice. To support the discussions on this issue, we carried out a survey of theoretical frameworks are appropriate to the subject. This study is shown in the following chapters of the theoretical framework, entitled: The continuing education: A process of reflection and involvement of teachers in making teaching in Elementary nine years, a second chapter: The place of children and childhood in the organization of teaching Elementary nine years and the third: Legislation Elementary School for nine years and your organization in schools. The work was based mainly in Lebanon (2004), Veiga (2004), Alarcão (2001), Heywood (2004), Delgado and Müller (2005), new (1995), Lellis (2008) and Schön (1995). From the bibliographic review, carried out a field survey, by interview with questionnaire addressed to the teacher trainers and teachers in two schools, the public schools and two municipal municipality of Santa Maria / RS. The intention was to know and analyze the work of teaching and mediation of pedagogical coordination in the ongoing training of teachers of elementary education for nine years during the implementation of Law No. 11274, February 2006, which established the elementary school for nine years in duration, with the inclusion of children of six years. Keywords: elementary school for nine years, coordinating education, continuing education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE REFLEXÃO E ENVOLVIMENTO NO FAZER PEDAGÓGICO DOS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</b> .....	12
<b>2 O LUGAR DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</b> .....	17
<b>3 LEGISLAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUA ORGANIZAÇÃO NAS ESCOLAS</b> .....	22
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	27
<b>5 ANÁLISES</b> .....	29
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	38
<b>ANEXO</b> .....	42
<b>ANEXO I</b> .....	43

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende evidenciar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores que atuam no ensino fundamental de nove anos. A escolha desse tema partiu de algumas constatações, após a realização do trabalho final de graduação quando foram traçadas algumas reflexões sobre a importância da organização escolar no que diz respeito à implementação Lei n.º 11.274/06, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos. Para a realização deste trabalho final de graduação, naquele momento, foi realizada uma pesquisa em referenciais teóricos adequados ao tema, bem como uma pesquisa de campo em uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS. O estudo teve a intenção de analisar as práticas organizacionais durante o processo de implementação da lei. Com base nesses dados, evidenciaram-se alguns pontos frágeis na organização do trabalho escolar no que diz respeito à coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental de nove anos.

Diante disto, esse estudo atual questiona **como se percebe o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos e como acontece a mediação da coordenação pedagógica para formação dos professores dessa etapa de ensino?**

Para embasar as reflexões em torno dessa questão, realizou-se uma pesquisa em referenciais teóricos, considerados adequados ao tema. Esse estudo é demonstrado nos seguintes capítulos do referencial teórico, intitulado: A formação continuada: Um processo de reflexão e envolvimento no fazer pedagógico dos docentes no Ensino Fundamental de nove anos; um segundo capítulo: O lugar da criança e da infância na organização do ensino Fundamental de nove anos e o terceiro: Legislação do Ensino Fundamental de nove anos e sua organização nas escolas.

O trabalho foi embasado, principalmente, em Libâneo (2001), Veiga (2004), Alarcão (2004), Heywood (2004), Delgado e Müller (2005) Nóvoa (1995), Lelis (2008) e Schön (1995).

A partir do estudo bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo, por meio de entrevista com questionário aplicado junto aos coordenadores pedagógicos e professores em duas escolas, da rede pública estadual e duas da rede municipal do município de Santa Maria/RS. A intenção foi conhecer e analisar o trabalho pedagógico e a mediação da coordenação pedagógica, na formação dos professores de ensino fundamental de nove anos.

Ao realizar-se esta pesquisa, abstrai-se qualquer pretensão de crítica ou censura pessoal, todavia, isso não impede de tecer algumas considerações.

Nesse sentido, tem-se como **objetivo geral** analisar a mediação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores de Ensino Fundamental de nove anos e as repercussões no trabalho pedagógico; A partir disso, têm-se como **objetivos específicos** identificar e refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos; identificar, diante da inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, quais momentos de formação continuada são proporcionados aos professores e que contribuições isso lhes traz para a prática pedagógica.

Assim sendo, como pedagoga, acredito na importância de um trabalho que possa contribuir para a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, espero que esta pesquisa contribua para que os coordenadores pedagógicos e demais envolvidos possam refletir sobre o processo de formação continuada de professores, bem como rever suas práticas e seu fazer pedagógico.

Isto, para que acontecimentos desfavoráveis para o desenvolvimento dos alunos e as experiências vivenciadas pelos professores na escola não venham se refletir na seqüência de todo processo educacional até o final de sua carreira. Esta pesquisa culmina com a elaboração da monografia

## **1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE REFLEXÃO E ENVOLVIMENTO NO FAZER PEDAGÓGICO DOS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Abordar a formação continuada de professores pressupõe relacionar a mesma com o contexto escola-sociedade. A profissão docente está impregnada de uma ideologia, aonde o professor é visto pela sociedade como descomprometido com a tarefa social que tem em suas mãos. Para Nóvoa (1995, p. 23):

Mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto de classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos.

Uma das causas para que isso aconteça é a baixa remuneração, que leva os professores ao descontentamento com sua profissão e o não investimento em sua formação continuada. Esse, conforme Lelis (2008, p. 54), é um discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes, considerados como desengajados diante do ensino.

A formação continuada segundo Lima (2001) “parte da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo”. Deste modo, penso que a escola e seus gestores, ou seja, equipe diretiva tem um papel fundamental para que o professor possa estar comprometido reflexivamente com o seu fazer pedagógico e com o papel que ele desempenha na sociedade onde está inserido.

Neste sentido é que Guimarães (2004, p.2) afirma que “a construção dos saberes dos professores se dá numa organização e cultura escolar”, ou seja, é numa estrutura de influências e no interior de uma escola de características peculiares que o professor vai se formando. Conseqüentemente, através das relações, das trocas e dos seus saberes, é no ambiente de trabalho que o professor vai construindo sua identidade profissional, dando sentido à sua história de vida e experiências ao longo de sua trajetória profissional (NÓVOA, 1995). Segundo este autor:

É importante a criação de redes de (auto) formação participada em que “[...] as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1995, p. 26)

Desta forma, a coordenação pedagógica precisa proporcionar momentos onde os professores sintam-se responsáveis por direcionar, mobilizar, sustentar, dinamizar o modo de ser e fazer do sistema de ensino, visando à qualidade do mesmo e seus resultados, para que se tenha uma efetiva gestão democrática. É preciso à plena participação daqueles que fazem parte do movimento educacional, entre eles, os professores.

Os profissionais envolvidos neste trabalho têm o desafio de compreender, conhecer e reconhecer muitas das especificidades e particularidades das situações, que envolve a instituição escolar. Ao mesmo, tempo isso proporciona aos professores e os demais envolvidos neste processo segundo Schön (1995, p. 80 - 87) uma “reflexão-na-ação”. Esta reflexão tem que integrar o contexto institucional e, por sua vez, a coordenação pedagógica tem que encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos criando espaços de liberdade onde à mesma seja possível.

Estes momentos são de fundamental importância, pois é através deles que os professores fundamentam suas práticas e ações a serem desenvolvidas em sala de aula, através de estudos, reuniões, dinâmicas de grupos, participações em seminários, congressos etc. Neste sentido, Pimenta (1994) apud Lima (2001, p.1- 2) explica que “o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico”, como já foi ressaltado no início deste capítulo.

Nesse sentido a importância dos demais profissionais (professores, coordenador, funcionários, direção, pais e alunos) envolvidos no processo ensino aprendizagem, onde o professor pode, através de conversas, mediar e refletir sobre sua ação e traçar metodologias que possam sanar as dificuldades encontradas neste processo. Para Guimarães (2004, p. 2 - 3):

É preciso levar em consideração a organização escolar e o papel do coordenador pedagógico no processo de construção dos saberes docente e da formação continuada do professor. [...] as maneiras como as coordenações pedagógicas abordam com os professores as questões vindas da sala de aula, contribuindo para a reflexão e desenvolvem um diálogo mais crítico com a realidade tornando processos de trocas de experiências.

É nestas trocas que acontece a dinâmica de formação continuada dentro de uma instituição escolar. É através deles que o professor faz emergir suas crenças, valores e seus saberes dando significado à sua experiência como docente. Segundo Lelis (2008, p.64) “é a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica [...]”.

Neste sentido é que reforço essas idéias, baseadas na minha experiência docente em escola particular, aonde percebo um maior comprometimento com a formação continuada dos professores. Tendo em vista essa experiência, o trabalho e a formação não poderiam ser atividades distintas para os professores e esse é o grande desafio: conceber a escola como um ambiente educativo para todos que nela estão inseridos (NÓVOA, 1995, p.29). Desafio este que precisa ser superado atualmente, mesmo que as mudanças no cenário da educação brasileira sejam visíveis elas deixam muito a desejar em todos os níveis de ensino no que diz respeito à formação continuada.

O processo de formação continuada em uma instituição escolar é um processo de construção, pois o mesmo pode ser modificado pelo meio aonde está inserido e vice-versa, adotando formas culturais de ação que transformam de maneira ativa as relações que estabelecem os professores com o ambiente físico e social a característica do grupo e que são historicamente formadas ao longo do processo. Para Lück (1998) isso se dá “porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva”.

Penso que é nesse processo que se dá o desafio de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientá-lo, fazendo com que o grupo pense reflexivamente, sabendo o que quer e para onde vai, ponderando sobre quais mudanças seriam prioritárias num dado momento entre outras questões do dia a dia da escola. Como afirma Alarcão (2004, p.11):

Uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Como ensinar exige consciência do inacabado (FREIRE, 1996), um professor crítico deve estar sempre disposto a mudanças, à aceitação do diferente; as experiências em atividades docentes não têm a necessidade de se repetir. Segundo Paulo Freire, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital [...] onde há vida, há inacabamento” (1996, p.50). Assim, conhecer este saber e problematizá-lo é o desafio para o educador que, comprometido com o conhecimento, propõe-se a organizar uma intervenção pedagógica competente e coerente com seus objetivos. Situações educativas que se tornem meios de expressão criativa e que, por conseqüência, resultará no prazer, o prazer de aprender.

Assumir esse desafio é a exigência que a realidade atual traz. Segundo Freire (1996), assumi-lo de forma reflexiva e crítica é uma opção política pela transformação. Acredita-se que o contexto atual exige da escola uma mudança de objetivos, uma mudança de visão sobre as relações hoje estabelecidas num ambiente participativo onde as tomadas de decisões são coletivas.

Nesse sentido, a tarefa do coordenador pedagógico de pensar a formação continuada dos professores tem que ter clareza de quais seriam os temas fundamentais dentro de cada instituição em específico que provocam a reflexão dos educadores no que diz respeito a esta sociedade e este tempo em que estamos vivendo e que se tornaria fundamental para melhorar o trabalho pedagógico tendo como centro do processo, os alunos. Para Menezes (2002),

“a concepção de gestão está relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições, materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos”.

Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade própria, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

Sobretudo, para que a gestão escolar se apresente de forma eficaz, depende muito de a equipe gestora, ou seja, direção, coordenação pedagógica, supervisão estar receptiva, possibilitando o envolvimento de profissionais e demais pessoas envolvidas no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização, favorecendo, dessa forma, uma aproximação maior entre eles. Sobre esse assunto Fusari e Rios (1988, p. 41) afirmam que:

“as condições para um trabalho pedagógico competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva”.

Assim, penso que professores e demais integrantes da comunidade escolar precisam construir e conhecer os objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), assim como traçar metas, ou seja, uma seqüência de ações que irão orientar a prática da estrutura educacional para que sua participação seja efetiva, proporcionando a melhoria da qualidade de ensino. Diante disso, Libâneo (2004) “diz que as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada, ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, de objetivos comuns e compartilhados, de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo”, processo este que precisa ser reflexivo perante suas ações, para que se descentralize o poder e se torne uma escola participativa e democrática.

## **2 O LUGAR DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Para que o trabalho pedagógico da escola seja efetivo e de qualidade de modo a atender às crianças na atualidade, acredita-se que se faz necessário uma breve contextualização histórica e uma reflexão sobre as peculiaridades da infância.

Ao longo da história a criança era vista como uma miniatura do adulto. De acordo com Áries (1962, apud HEYWOOD, 2004, p. 24), “a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Era uma sociedade que percebia as pessoas de menor idade como adultos em menor escala”. Desse modo, as crianças que não precisavam mais do cuidado de suas mães ou amas eram colocadas no mercado de trabalho, integrando-se aos adultos, vivendo e trabalhando como quem já houvesse completado sua formação.

Segundo Heywood (2004, p. 24), “a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI, XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de “quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos”.

As concepções de criança e infância foram sendo constituídas culturalmente através das mudanças gradativas feitas pela sociedade. Para Heywood (2004), a criança é um construtor social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.

Dessa forma, entende-se que cada cultura tem um tipo de concepção e conceito de infância. Porém, este mesmo autor argumenta que nos dias de hoje seria mais esclarecedor pensar em termos de um fluxo e refluxo de interesses dos pequenos em um longo prazo, e de concepções contrastantes de infância em qualquer sociedade dada. Nesse contexto é que podemos relacionar as palavras de outros autores da sociologia da infância, que consideram as crianças atores sociais plenos, no sentido de que as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares (DELGADO e MÜLLER, 2005). As crianças nos tempos atuais estão conquistando cada vez mais autonomia e voz para seu querer, e é

através dessas interações sociais que se desenvolvem e atuam, construindo e organizando seu pensamento.

O processo de desenvolvimento humano é um processo de construção, a concepção de criança é construída e modificada pelo meio onde vive, e vice-versa, adotando formas culturais de ação que transformam a maneira desta se expressar, pensar, agir e sentir. Nesse sentido, Davis e Oliveira (1991, p.19) ressaltam que “desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social suas características, e estas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas”.

Conseqüentemente, esse processo começa se intensificar quando a criança sai do contexto familiar e entra no ambiente escolar, pelas trocas que as crianças estabelecem com outras crianças que se tornam mais complexas, tornando-as “agentes ativos, que constroem suas próprias culturas” (CORSARO, 1997, apud DELGADO e MULLER, 2005, p. 354). Sendo as crianças solicitadas a participar ativamente, elas têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, perguntar, expor seus pontos de vista usando diferentes linguagens, e na medida em que o sujeito interage no meio sociocultural ele vai produzindo sua capacidade de conhecer, levando-o à produção do conhecimento.

Desse modo, considerando as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, a escola precisa levar em conta suas características, em termos de história de vida, origem, linguagem, hábitos, costumes e valores, para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, criatividade, responsabilidade, criticidade, espírito de cooperação e solidariedade com os demais.

Segundo Rego (1995), um dos pesquisadores que se destacou na vertente interacionista foi Vygotsky. Ele considerava a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, ou seja, sociohistórica. De acordo com essa autora, Vygotsky alegava que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo, e resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. As crianças necessitam ser inseridas em um ambiente no qual participem de forma integrada, sendo envolvidas em termos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Ainda segundo a autora, a compreensão da criança em relação às coisas é construída a partir da ação concreta na vida real e esta ao seu meio; pode ser caracterizada pela exploração do ambiente, modificação dos elementos que

constituem esse meio e através de jogos e brincadeiras. A criança aprende a partir do seu próprio corpo, explorando os movimentos, as relações com os objetos, às posições e localizações possíveis e as relações com outras pessoas.

Partindo desses pressupostos, pretende-se ressaltar algumas características e interesses das crianças de seis anos de idade, crianças estas que foram incluídas nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, desde que foi implementada a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que assegura a elas o direito de ingressarem aos seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (MEC, 2005).

Ao incluir crianças dessa faixa etária no Ensino Fundamental de nove anos, primeiramente as escolas precisam considerar que as crianças de seis anos se distinguem das demais, sobretudo pela imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender de forma lúdica. Neste sentido:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (PCN, 1998, p.13)

Por isso, o MEC adverte que não se deve transferir para esse novo público os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, para não provocar impactos negativos no processo de escolarização. Uma das atividades que se destaca na idade de seis anos, pela sua importância, é a brincadeira, pois mobiliza possibilidades afetivas e intelectuais para a sua realização. Através das brincadeiras a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que cada um tem; adquirindo esses conhecimentos ela explora as características dos objetos físicos que estão a sua volta, chegando a entender seu funcionamento. Neste sentido,

O Ministério de Educação recomenda que jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas sejam usados como instrumentos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse caso, a alfabetização deve ser entendida como um processo que tem hora para principiar, mas não para concluir. (MEC - Orientações gerais, 2007, p.20)

Uma criança de seis anos estaria segundo Piaget (1969, apud GOULART, 1995), no estágio denominado pré-operatório, que ocorre aproximadamente dos dois anos de idade até cerca de sete anos, e caracteriza-se pela preparação e organização para as operações concretas, tendo uma estrutura pré-operatória do desenvolvimento cognitivo.

A criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo, ou seja, a criança constrói o seu saber através da observação e informações diversas. Lança hipóteses sobre os fatos e são essas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica. Macedo (1994, p.125), baseando-se em Piaget (1975), explica que,

[...] a criança neste período estrutura as representações de forma justaposta, sincrética e egocêntrica, ou seja, a criança sabe fazer, mas não compreende o que faz, no sentido de poder, independentemente do corpo, reconstituir o que faz no puro plano da representação ainda não é capaz de organizar suas representações, como sabe organizar suas ações.

Nessa perspectiva, o processo de conhecimento infantil se constitui como fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação, considerando a criança como um ser integral, com passado, presente e perspectivas de futuro, e com peculiaridades que devem ser compreendidas e respeitadas em cada fase de seu desenvolvimento contínuo e seqüencial.

O desenvolvimento da criança é constituído pela sua vivência na escola e fora dela, por meio de suas ações e interações. Para que o conhecimento seja construído e seja satisfatório no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, são necessárias algumas condições, já que Delgado e Muller (2005, p.353) afirmam que “as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitando pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”.

Nesse período do desenvolvimento infantil a criança busca ativamente o conhecimento; durante o aprendizado, há momentos de concentração e momentos de ação, mas o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para ela. Segundo Davis e Oliveira (1991, p.20):

[...] a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece, necessitando interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

Por isso, essa fase deve priorizar vivências em que a criança amplie seus conhecimentos através da investigação e da descoberta, de forma livre e prazerosa, aprendendo a conhecer-se e a participar de atividades em grupo com confiança e cooperação. Segundo Piaget (1969, apud MACEDO, 1994, p.123), “a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, fase que corresponde a uma preparação para o período operatório concreto”.

Considerando-se que essa criança está, agora, sendo incluída no Ensino Fundamental de nove anos, acredita-se que a proposta de ensino precisa estar clara para as instituições escolares e para as pessoas que dela fazem parte. Mediante a aplicação destas medidas torna-se possível evitar acontecimentos desfavoráveis no desenvolvimento e aprendizagem da criança e as experiências vivenciadas na escola não reflita na seqüência de todo processo posterior de seu desenvolvimento.

### **3 LEGISLAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUA ORGANIZAÇÃO NAS ESCOLAS**

Tendo em vista o capítulo anterior deste trabalho, faz-se necessária algumas reflexões em torno da legislação do Ensino Fundamental de nove anos de duração com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano.

A educação no Brasil teve vários contextos no decorrer da história. Um deles foi à luta por uma gestão democrática, que teve início com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Este documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, propondo uma educação pública, laica e gratuita para todos. Segundo Libâneo (2004), na história brasileira as formas de gestão da sociedade (legislação, planos de governo, medidas econômicas etc.) têm se caracterizado por uma “cultura personalista”, isto é, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões.

Com isso, as pessoas ficam à espera das decisões que venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa a prática das elites políticas e econômicas dominantes. Muitas vezes, a escola parte desse princípio para organizar sua gestão e não se dá conta de que muitas ações realizadas na escola são feitas em conjunto.

Em meio a essas mudanças, nada tem sido mais significativo, atualmente, do que aquelas provocadas pela lei ao Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, pretende-se demonstrar a importância da coordenação pedagógica no que diz respeito à Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano, tendo em vista que a organização escolar não é um elemento neutro, e sim uma construção social. O MEC, SEB, DPE, COEF pretende,

Construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (MEC – Orientações Gerais, 2007, p.11)

Isso para afirmar uma escola inclusiva, como está referido na lei, realmente comprometida com a cidadania. Tudo isso tendo como elemento norteador a legislação educacional vigente para o Ensino Fundamental de nove anos. O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pela lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, diz o seguinte:

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 mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Desse modo, a escola precisa ser estruturada com direcionamento à realidade que a cerca, ao tipo de aluno que nela será introduzido no primeiro ano. O projeto político-pedagógico da escola precisa ser revisado e reelaborado, tendo o objetivo da lei como meta principal, para assegurar às crianças de seis anos o pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

Para Veiga (2004), o projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Nesse enfoque, a comunidade escolar precisa proporcionar a todos, ações que possam suscitar as mudanças necessárias nesse momento de mudança da lei.

Desta forma, “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2004, p. 13). Este projeto precisa incluir a visão que a escola pretende para si próprio, para que possa delinear uma nova organização inovadora de ações pedagógicas através de participação coletiva e crítica reflexiva de sua comunidade escolar.

Segundo Veiga (2004), uma nova organização para a escola constitui-se numa ousadia para todos os que com ela estão envolvidos, necessitando de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. Pensando

nisso, o MEC organizou um material que irá orientar e subsidiar as escolas na elaboração do projeto político-pedagógico e do currículo para o Ensino Fundamental de nove anos.

No momento em que as escolas reelaborarem seu projeto, terão que levar em conta dois aspectos que envolvem o trabalho pedagógico: como organizar a escola como um todo e como organizar a sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato; nesse caso seria a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano. Segundo Veiga (2004), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Em tal contexto, faz-se necessário considerar a necessidade de alguns elementos articuladores, como a proposta curricular da escola, que será o guia orientador de aprendizagens atribuídas à escola, a gestão estratégica e flexível (ALARCÃO, 2004). O currículo é um dos pontos de apoio do projeto político-pedagógico de uma escola, funcionando como repercussão e espelho da realidade escolar atual, concretizando ações a fim de que os objetivos traçados sejam alcançados. O currículo é o “elemento nuclear do projeto político-pedagógico da escola e viabiliza o processo ensino-aprendizagem pelas suas intenções frente às relações sociais; portanto, não é neutro, e varia conforme o contexto político e econômico” (LIBÂNEO, 2001, p. 141). Para evidenciar o contexto político atual o interesse em aumentar o número de anos do ensino obrigatório no Brasil constata-se pela sua caminhada:

A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. Sendo assim um movimento mundial, pois vários países adotam. (MEC – Orientações gerais, 2007, p.14)

Neste sentido, para que o Ensino Fundamental de nove anos possa se concretizar efetivamente, a escola precisa de uma proposta curricular que atenda às

características específicas da infância. Uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos requer segundo Moreira (2007, p.13)

A implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola; na reorganização dos tempos e dos espaços escolares; nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo; nas carreiras profissionais e na formação inicial e continuada dos professores da docência.

No entanto, é preciso que a escola tenha condições e clareza pedagógicas e que não faltem recursos financeiros para que essas mudanças possam sair do papel e para que não se tornem medidas meramente administrativas. A forma como o trabalho pedagógico é organizado esclarece à comunidade escolar os valores e modos de pensar os processos de ensino-aprendizagem de uma escola. Goulart (2000, p.88) afirma que:

Os critérios de organização das crianças em classes/ turmas/ grupos e de arrumação das carteiras, dos materiais nas salas de aula, o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição, a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas, tudo isso influencia a forma como o projeto pedagógico se desenrola.

A metodologia utilizada pela escola precisa estar de acordo com o que foi traçado no projeto pedagógico e no seu currículo, uma metodologia que valorize os trabalhos coletivos, espaços democráticos, que tracem normas, limites, horários, fazendo com que as crianças criem uma autonomia, tornando mais fácil o processo de aprendizagem infantil.

As crianças necessitam estar inseridas em um ambiente no qual participem de forma integrada, sendo envolvidas em termos cognitivos, afetivos e psicomotores. Sendo solicitadas a participar ativamente, elas têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, perguntar, expor seus pontos de vista usando diferentes linguagens. Nesse sentido, o professor tem o papel de criar situações que possibilitem à criança imergir em atividades significativas, buscando explicar o mundo em que vive e a si próprias.

Portanto, a formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas, para promover novas organizações de atividades e a redefinição delas.

Segundo Oliveira (1999, p.76), “educar é guiar, é orientar, e o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças”. Essas mudanças precisam ser levadas em conta pelo professor do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, por ter ele em sala de aula crianças de seis anos.

Uma proposta pedagógica que leve em conta a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, envolveria a organização de várias atividades, com diferentes materiais e em espaços físicos determinados (OLIVEIRA, 1999). Entretanto, esses espaços precisam ser distribuídos, também, em sala de aula para que se torne um ambiente no qual a crianças tenham prazer de estar e de interagir a cada momento. Ainda de acordo com esse autor, para que isso aconteça, algumas questões básicas precisam ser pensadas pelo o educador: Qual atividade? Em que local? A que horas? O que faz com que as crianças tenham tempo e espaço para determinadas atividades em sala de aula ou em outros espaços. Agindo dessa maneira, a criança participa num clima de maior segurança, estabilidade e consistência (OLIVEIRA, 1999).

Acredita-se que crianças de seis anos, no primeiro ano, necessitem de uma rotina em que à hora do conto, música, dança, atividades plásticas, brincadeiras com jogos e ao ar livre precisam estar em consonância com o processo de letramento e alfabetização em diferentes espaços e tempos. Para o professor, a organização dessas atividades muitas vezes torna-se tarefa difícil, em função da precariedade da situação de alguns contextos escolares, mas é de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira (1999, p. 98),

nesse ambiente a criança tem que ser vista como capaz de pensar e criar suas hipóteses sobre o mundo [...], como possuidora de uma forma própria de pensar que vai se aperfeiçoando no confronto com as hipóteses dos colegas, num clima de estímulo coordenado pelo professor, em diferentes atividades, tempos e espaços.

O professor que atuava na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos será o mesmo do Ensino Fundamental de nove anos. Este terá que levar em conta a fase de desenvolvimento da criança de seis anos, sendo necessário um projeto educativo que suponha intencionalidade, ou seja, ter consciência de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a elaboração da fundamentação teórica deste trabalho, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo em referenciais teóricos que embasaram o mesmo, pois se acredita tratar da melhor abordagem referente a estudos dos fenômenos sociais, a pesquisa qualitativa é descritiva, e considera existir uma relação entre o sujeito e o mundo real, o ambiente é fonte direta para a coleta de dados.

Neste sentido, essa atividade é definida por Almeida (1988, p. 110) como “a localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema”.

A partir do estudo sobre a temática, a mediação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores e as repercussões no trabalho pedagógico do Ensino fundamental de nove anos; o trabalho foi desenvolvido por uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa através de entrevistas por meio de questionário com coordenadores pedagógicos e professores em duas escolas da rede estadual e duas escolas da rede municipal de Santa Maria / RS, com a intenção de contemplar os objetivos propostos, aonde pude entrar em contato com a realidade atual. Segundo André (1995. p. 20),

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, intensiva à análise de documentos [...] e encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor .

Neste sentido, a pesquisa qualitativa compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. Lüdke e André (1986, p.13) apresentam a pesquisa qualitativa como um processo que “envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Sendo assim, acredita-se na importância desta pesquisa, pois é necessário que todos os sujeitos envolvidos nesse processo de implementação da lei n.º 11.274/06, percebam a importância dos aspectos que envolvem a formação continuada dos professores com a mediação do trabalho pedagógico, a organização escolar e a singularidades das crianças de 6 anos e que as influências deste trabalho em torno destas questões são significativas.

Após as primeiras etapas desta pesquisa partindo dos dados coletados e analisados, foram traçadas algumas reflexões e considerações a respeito do tema em destaque, que acredito que iram contribuir com informações e esclarecimentos sobre o mesmo.

## 5 ANÁLISES

Para melhor responder ao problema desse trabalho, assim como seus objetivos, foram realizadas entrevistas por meio de questionários com três professores do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e quatro Coordenadores Pedagógicos, de duas escolas da rede Estadual e duas escolas da rede Municipal de Santa Maria/RS, sendo que uma das professoras da rede municipal se negou a responder o questionário, alegando que a Coordenação Pedagógica saberia responder melhor as questões solicitadas na pesquisa. Esta questão não atrapalhou a pesquisa, pois pude entrar em contato com a realidade atual no que diz respeito à mediação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental de nove anos com inclusão de crianças de 6 anos no primeiro ano e as repercussões no trabalho pedagógico.

As três professoras que responderam o questionário serão denominadas para esse estudo como: Professora A, Professora B e Professora C e as questões gerais serão apresentadas em nome da coordenação pedagógica.

De acordo com a professora A, do 1º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas estadual entrevistada, quando a lei 11.274/06 foi implantada na rede estadual a coordenação pedagógica da escola lhe entregou um polígrafo que a escola recebeu da 8º CRE (Coordenadoria Regional de Educação), o qual continha a proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

A partir desse polígrafo, a professora A, escreveu uma proposta pedagógica para o 1º ano da escola. Isso parece contrário ao que consta nos documentos de orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que estes orientam as escolas a estabelecer políticas de “[...] formação continuada aos professores, gestores e profissionais de apoio para receber as crianças de seis anos de idades no Ensino Fundamental”. Para Pimenta (1994, apud LIMA, 2001, p.1-2), “o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico”, que ajudaria na revisão do projeto político-pedagógico, de modo que atingisse os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos, assim como conteúdos, avaliação etc. Mas, para professora A, essas questões não atrapalharam seu trabalho em sala

de aula, pois ela acredita que se o trabalho com os alunos for efetivo, consistente e tiver objetivos comuns, sempre terá benefícios para os alunos.

Mas, ressalta que a maior dificuldade em sua opinião, é saber quais conteúdos trabalhar em cada ano, pois seus alunos estão chegando à escola sem organização, disciplina, postura de ouvir, criar e seguir regras. O que ela acredita que essas questões deveriam ser sanadas na Educação Infantil. De acordo, no entanto, com as orientações do MEC, Goulart afirma que “é importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem”. (MEC, 2007, p.87)

Neste sentido, acredito que questões como organização, regras, disciplina entre outras devem ser trabalhadas pelos professores com suas respectivas turmas ao longo de todos os anos.

A professora A, ainda afirma que em sua escola não houve e nem há um trabalho que envolva professores do Ensino Fundamental de nove anos e coordenação pedagógica referente à inclusão das crianças de 6 anos no primeiro ano e ressalta ainda que sente que ela e seus colegas estão um tanto perdidos e sem muitas informações sobre o assunto. Deste modo ela trabalha os conteúdos da antiga 1ª série com seus alunos de primeiro ano, pois isso é uma cobrança dos pais e da escola em geral, que os alunos saiam lendo e escrevendo do 1ª ano. Segundo as orientações gerais do MEC os professores,

Devem estar atentos 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. Destacamos, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos. (MEC – Orientações gerais, 2007, p.17)

Neste sentido, isso parece um tanto contraditório se a professora A, diz ter escrito uma proposta para o 1º ano, pressupõe que ela tenha estudado a proposta do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental para que ela pudesse escrever algo e deste modo não estaria perdida em relação a essas questões.

De acordo com a professora B, do 1º ano do Ensino Fundamental de outra escola estadual entrevistada, quando a Lei 11.274/06 foi implantada na rede estadual a coordenação pedagógica da escola lhe entregou um polígrafo que a

escola recebeu da 8º CRE (Coordenadoria Regional de Educação), o qual continha a proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

A partir desse polígrafo, foram feitas algumas reuniões com os professores dessa etapa de ensino, para debater está proposta, mas ressalta que os professores ficaram um tanto perdidos e sem muitas informações a respeito do assunto, pois muitas dúvidas a coordenação pedagógica não pode sanar e que não houve mais reuniões para que o projeto pedagógico da escola e seu currículo fossem revistos e adaptados a essas orientações. De acordo, no entanto, com as orientações do MEC,

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças; por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazo. (MEC, 2007, p.89).

Essas reflexões fundamentam as práticas e ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Isso lembra Alarcão (2004, p.11), quando alega que:

Uma escola reflexiva seria uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na organização e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Consta também nos documentos de orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, elaborado pelo MEC que as escolas devem estabelecer políticas de “[...] formação continuada aos professores, gestores e profissionais de apoio para receber as crianças de seis anos de idades no Ensino Fundamental”. Para Pimenta

“o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico”, que ajudaria na revisão do projeto político-pedagógico, de modo que atingisse os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos, assim como conteúdos, avaliação etc. (1994, apud LIMA, 2001, p.1-2).

A professora B, considera a proposta que o MEC elaborou para o Ensino Fundamental de nove anos bastante positiva, alegou que essa proposta veio ao encontro do que ela acredita que deva ser o trabalho com crianças em uma idade “de transição”, nos aspectos cognitivos, emocionais e físicos, entre outros. Ressalta

ainda, sempre ter procurado buscar práticas docentes inovadoras, que desafiassem o aluno no seu processo de aprendizagem, nunca deixando de levar em conta as limitações de cada um. Ela acredita que o Ensino fundamental de nove anos ampliará as possibilidades de soluções de problemas e ajudará os alunos a construir com mais qualidade suas aprendizagens. Segundo a professora B, as dificuldades com relação a sua atuação docente é saber exatamente qual a função de cada ano (Série), pois segundo ela isso se perdeu um pouco nas escolas.

Segundo a professora B, na escola pública tudo é muito itinerante, transitório, pois, em sua escola está assumindo uma nova coordenação pedagógica e até esse momento não existem mediação e formação para professores que atuam nessa etapa do ensino fundamental o que antes também não acontecia muito. Para Nóvoa (1995, p.26), é importante a criação de redes de (auto) formação participativa em que “as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”.

O que poderia acontecer se fossem proporcionados momentos nos quais todos os professores desta escola se sentissem responsáveis por direcionar, mobilizar, sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino, seria, como resultado, segundo Schön (1995, p.80-87), uma “reflexão-na-ação”. Portanto, através dessas reflexões e trocas de experiências um diálogo mais crítico surgiria, em relação a práticas estabelecidas na escola, o que levaria os professores a emergir suas crenças, valores e saberes, além de uma mediação que poderia sanar dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem e até mesmo no processo de implementação da lei, o que resultaria em mudanças na ação pedagógica.

Já na Rede Municipal a primeira Escola que respondeu o questionário ressaltou que a lei foi implantada no ano de 2006, pois as turmas de pré-escolas, com alunos de 6 anos de idade, foram transformadas em 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, sendo todas as outras turmas renomeadas e assim sucessivamente. Durante a implementação da lei, professores e gestores tiveram reuniões com equipes da SMED (Secretaria Municipal de Educação). Segundo a professora C, entrevistada para as escolas da rede municipal, foi uma questão de adaptação, pois professores tiveram que reorganizar o currículo, projeto político pedagógico, equipe diretiva teve que organizar o espaço físico adequado para essas crianças. Essas questões vêm ao encontro da proposta do MEC e das orientações

gerais para o Ensino Fundamental de nove anos, em termos de providenciar o atendimento das necessidades de espaços, materiais didáticos, mobiliários e equipamentos, entre outros, adequados a essa faixa etária.

Na opinião da professora C, para os alunos foi um avanço, pois a legislação tornou obrigatório a pré-escola, com alunos de 5 anos, nas escolas de Educação Infantil, nesse sentido segundo a professora C, o aluno virá para o 1º ano melhor preparado, assim as escolas apenas darão uma continuidade na seqüência dos conteúdos. Pois, a professora C, ressalta que a maior dificuldade é receber crianças que não tiveram nenhuma experiência em escola de Educação Infantil e são matriculadas num 1º ano, pois o aluno ainda não está socializado. Nesse sentido, Davis e Oliveira (1991, p.20) ressaltam que:

A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece, necessitando interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes, o que facilita a aprendizagem.

Para a professora C, as escolas municipais estão sendo chamados a repensar seu currículo, seu projeto político pedagógico, seus parâmetros, e isso fazem com que a mediação do trabalho pedagógico com a coordenação pedagógica cresça, pois constantemente são chamados para reuniões na SMED (Secretaria Municipal de Educação) e reuniões pedagógicas nas escolas.

Em outra escola da Rede Municipal a lei foi implementada a partir do ano de 2007 e nesse processo seguiram orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), bem como houve reuniões de formação e estudo da lei 11.274/06 e do material que o MEC elaborou com orientações sobre a implementação da lei e abordando temáticas que envolvam a mesma, junto à equipe pedagógica e professores deste seguimento.

Os professores e coordenação pedagógica participaram também de reuniões com equipes da SMED (Secretaria Municipal de Educação) e de cursos que abordavam o tema sobre Letramento e Alfabetização, como eixos organizadores. Em um segundo momento a coordenação pedagógica mobilizou então seu quadro de professores a reorganização do projeto político pedagógico, currículo, materiais, espaços e tempos da escola para nova realidade, já que no ano de 2007 quando

implementaram a lei na escola, a mesma recebeu da SMED (Secretaria Municipal de Educação) uma proposta formal até que a escola pudesse rever e adaptar seu projeto políticos pedagógicos. Neste processo foram realizadas reuniões para debater assuntos relacionados à realidade escolar, também foram realizadas visitas as famílias com entrevistas dos mesmos.

Após esse período a Educação Básica nesta escola foi organizada em séries anuais, Ensino Fundamental Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Na percepção da coordenadora pedagógica houve um avanço nas questões referentes à melhor adaptação da criança à escola, a melhoria no aspecto socialização e um melhor desenvolvimento de diferentes habilidades, cognitivas, motoras e emocionais. Algumas dificuldades foram percebidas durante o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, refere-se ao entendimento e compreensão dos pais e de alguns professores na antecipação da obrigatoriedade de matricular no Ensino Fundamental aos 6 anos conforme artigo 1º da resolução nº. 3 de agosto de 2005, também no que se refere à nomenclatura. Conforme as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração a redação dos artigos é clara: (2005, p.10)

Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos. Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

**Educação Infantil até 5 anos de idade**

Creche até 3 anos de idade

Pré-escola 4 e 5 anos de idade

**Ensino Fundamental até 14 anos de idade - 9 anos**

Anos iniciais de 6 a 10 anos de idade - 5 anos

Anos finais de 11 a 14 anos de idade - 4 anos

Neste sentido, penso que faltaram esclarecimentos aos pais e demais integrantes da escola, em relação à lei 11.274/06 que amplia o Ensino Fundamental de nove anos com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano, pois as escolas no intuito de serem práticas não aprofundam esclarecimentos, apenas comunicam as medidas a serem tomadas. O que ocasiona opiniões contraditórias e falta de esclarecimentos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi proposto como questão de pesquisa e tendo em vista o exposto acima, observam-se algumas fragilidades durante o processo de mudança do Ensino Fundamental de nove anos, com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano na Rede Estadual de ensino.

O trabalho pedagógico tornou-se um tanto difícil, pois no que se pode perceber, com base nas respostas do questionário, nesse momento, houve poucas ações que mobilizassem os professores para a reorganização do trabalho pedagógico e da escola como um todo. Compreende-se que os estudos da proposta do MEC, que foi enviada pela 8ª CRE, deveriam ser realizados com todos os integrantes da escola, para a posterior reformulação do Projeto Político-Pedagógico, currículo entre outros aspectos. Para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, acredita-se que estas ações seriam fundamentais. No entanto, para Padilha (2003, p.3),

A reformulação do mesmo proporcionaria a comunidade escolar a resignificação de suas experiências, o que refletiria na prática, resgatando, reafirmando e atualizando valores, explicitando seus sonhos e utopias, demonstrando seus saberes, o que daria sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmando suas identidades, estabelecendo novas relações de convivência e indicando horizontes de novos caminhos, possibilidades e proposta de ações.

Entende-se que essas questões seriam o ponto de partida para as demais em torno de uma organização pedagógica eficiente para o Ensino Fundamental de nove anos, pois outros aspectos seriam uma consequência da reconstrução do Projeto Político-Pedagógico e de estudos, formações realizadas na comunidade escolar a partir da proposta do MEC. Segundo o autor citado acima, seria uma antecipação do futuro que estabeleceria princípios, diretrizes e propostas para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Seria também uma ação em torno da participação das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Portanto, no momento atual, fica visível a necessidade de articulações que possam mediar trabalho pedagógico dos professores e através da coordenação

pedagógica com o trabalho realizado em sala de aula. Destaca-se a necessidade de avanços em termos de conhecimentos teórico-práticos a respeito das abordagens políticas atuais de gestão escolar e da proposta para o Ensino Fundamental de nove anos. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 28) ressalta que:

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos.

Baseando-se em experiências docentes, pode-se dizer que o professor sente-se mais seguro em realizar seu trabalho tendo uma orientação e um acompanhamento adequado, no qual realiza um trabalho de parceria envolvendo toda a comunidade escolar.

Sugere-se, assim, que as escolas, de maneira geral, e as escolas estaduais entrevistadas, em particular, o tracejamento de estratégias da coordenação pedagógica que possibilitem maior flexibilização, formação continuada e estudos entre os professores para que haja menor descontinuidade do trabalho realizado nos anos anteriores nos demais anos do Ensino Fundamental de nove anos. Além disso, precisam vir a reelaborar, com a participação da comunidade escolar, seu Projeto Político-Pedagógico e proposta curricular o que enriqueceria todo o trabalho pedagógico realizado na escola. Pois, segundo Nóvoa (1995, p. 28; 29),

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança de nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola.

Acredito que essas questões envolveriam o trabalho da coordenação pedagógica de chamar seus professores a refletir sobre suas práticas e adequar seus projetos a nova realidade, pois isto conforme Nóvoa (1995, p.28),

é formação que passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Pode-se dizer que algumas dessas questões sugeridas a cima seriam naturais de não acontecer, na rede estadual de ensino, pois sem a obrigatoriedade da Educação Infantil, essa rede apenas mudou a nomenclatura e deu continuidade ao trabalho que viam realizando antes nas séries, acredita-se que por essa questão não acharam necessário a reformulação de seus projetos, pois é obrigação das Redes Municipais a Educação Infantil e estas por sua vez, também trocam a nomenclatura da Pré-escola para o 1º ano, e dá continuidade ao trabalho já iniciado, como foi ressaltado pela primeira escola da rede municipal ao responder o questionário e que tem o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece em seu art. 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas [...]”.

Porém, outras questões, precisariam ser revistas, como: a parceria no trabalho pedagógico e a questão do planejamento adequado a essa realidade. Pode-se perceber que no âmbito da Rede Municipal os professores foram chamados a refletir sobre a proposta do MEC e reorganizar a escola como um todo para receber essas crianças, tendo assim um maior comprometimento com o trabalho pedagógico a ser realizado.

Acredito que o grande desafio neste momento, é, portanto, conceber a escola como um ambiente educativo para todos os que nela estão inseridos. (NÓVOA, 1995, p.29). A partir disso, deseja-se que as escolas assegurem o tempo da infância, o que, para Baptista (2003, p.39), seria:

Tempo de brincar de roda, de aprender regras, de respeitar o outro, de esperar a vez. De chorar porque muitas vezes a dor de crescer sobrepõe-se ao prazer. De ensaiar o coral, de ouvir histórias, de comer cachorro quente na festa da escola, de ler pausadamente e “silabicamente”, de colorir, de desenhar... Tempo de viver a vida onde a vida estiver: em casa, na rua e, sobretudo na escola, local que a cada dia vem constituindo-se, para grande parte das nossas crianças, como único espaço possível de viver tudo isso.

Conseqüentemente, a escola que conseguir abranger esses aspectos ressaltados nesse trabalho, estará em consonância com a proposta do MEC para Ensino Fundamental de nove anos e possibilitará, efetivamente, o desenvolvimento da criança e uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALMEIDA JR., J. B. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, M. C. M. de. **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. Campinas: Papyrus, 1988.

ANDRÉ, Marli E. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Prova dos nove. **Revista Educação**. Segmento, Ano 9, n. 101, p.34-44 Set/2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Artigo 1º da resolução nº. 03 de agosto de 2005**.

Disponível em: <http://www.slideshare.net/janinedepine/ensino-fundamental-9-anos>. Acesso em 07 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 07 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 25 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade**, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Manifesto dos Pioneiros**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171). Acesso em 07 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Documento Introdutório ao **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 1 Brasília / 1998** em <http://www.zinder.com.br/legislação/pcn-inf#1-4> Acesso em: 18 de julho 2011.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360 Maio/Ago.2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/fcp/tetxt4.htm>>. Acesso em: 30 maio 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LELIS; Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (org). **Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt5.htm>> Acesso em: 30 maio 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola. n.18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Gestão escolar (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix 2002.

Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=37>>. Acesso em: 29 mar. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 7 de Agosto 2011.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

**REVISTA DO PROFESSOR**, Porto Alegre, v.18, n.71, p. 9-14, Jul./Set., 2002.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**. Ano VII, n. 25, p.12-5, Fev/Abr. 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **O Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

**ANEXO**

## ANEXO I – Questionário



### CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFSM

#### Questionário:

- 1) Como foi organizado o trabalho pedagógico na escola em função da Lei nº.11.274/06, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano?
- 2) Quais as ações (reuniões, estudos, palestras etc.) que foram realizadas durante o tempo em que ocorreu o processo de implementação da Lei nº. 11.274/06?
- 3) Após várias mudanças de leis na educação, para você quais os benefícios, da Lei nº. 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano, para os alunos, professores e gestores?
- 4) Quais as dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação docente, após a implementação da Lei nº. 11.274/06, com inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano?
- 5) Como se percebe o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos em sua Escola, e como acontece a mediação da coordenação pedagógica para formação dos professores dessa etapa de ensino?