

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Juliana Lima Fagundes¹

Eixo 7 - Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

Resumo: O presente artigo trata do desenvolvimento do subprojeto “Formação Continuada dos Professores: Educação do Campo e o Ensino Fundamental de 9 Anos”. A pesquisa se caracteriza no 1º e 2º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria, situada no 3º Distrito- Vila Freire - município de Cerrito/RS. O subprojeto faz parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP.

Palavras-chave: Educação do Campo – Ensino de Nove Anos – Formação Continuada de Professores

Introdução

Este artigo abordará acerca de um subprojeto que está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria, tendo como questão de pesquisa a “Formação Continuada dos Professores: Educação do Campo e o Ensino Fundamental de 9 Anos”.

A partir da aprovação do Projeto do Observatório do Campo, na qual constava o envolvimento de seis escolas de municípios do sul da região sul do Rio Grande do Sul, coube a esse grupo formado por um pesquisador, uma acadêmica em Geografia e um professor de escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria – município de Cerrito/RS.

Justificativa do subprojeto

¹ Graduanda do 7º semestre do curso de Geografia – UFPEL. Bolsista de graduação do projeto Observatório de educação do Campo, Núcleo RS. Financiado por CAPES/INEP (juh.geo@hotmail.com).

No decorrer do ano de 2011 foram realizadas visitas na escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria por um grupo composto de bolsistas, alunos, professores da rede pública municipal e estadual, e pesquisadores. O grupo realizou junto com a equipe diretiva da escola e os professores estudos sobre temas como a Educação do Campo e o Ensino Fundamental de Nove Anos. Esses estudos tem como finalidade de apoiar teoricamente o trabalho de pesquisa que está sendo realizado na escola.

Para adentrarmos no cotidiano da escola, organizou-se um diagnóstico desta, no qual este evidenciou que a prioridade do momento era o “Ensino Fundamental de Nove anos”. Diante deste contexto, foram realizadas várias reuniões com os professores, para dialogar e fazer a análise em conjunto dos dados, no qual entre alguns relatos surgiu que a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria, não ocorreu a partir de uma formação continuada de todos os professores, que atuavam nas séries iniciais.

Salientou-se também através desses diálogos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município solicitou que alguém do currículo por atividade, se inscrevesse para fazer um Curso em Pelotas sobre o Ensino de Nove Anos, com o finalidade de começar a implementar a nova política nacional de educação brasileira educacional, conforme a Lei nº11.274 de 06 de fevereiro de 2006, sobre o ensino de nove anos, através do 1º ano. Ainda foi comentado que se não tivesse nenhum professor que se dispusesse a frequentar o Curso, seria indicado pela SME alguém para fazê-lo, no entanto, este substituiria um professor da escola. Diante a essa situação, uma professora que atuava na segunda série se dispôs a fazer o Curso em Pelotas, em seguida em 2008, passou a ser titular do primeiro ano, e, posteriormente, do segundo ano.

Através dessas reuniões percebeu-se em conjunto que a escola está enfrentando um problema de formação pedagógica, ou seja, os professores atualmente continuam trabalhando na escola com as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º ano sem nenhuma preparação para atuarem com o Ensino Fundamental de Nove anos. Sendo assim, os educadores, que tinham como preparação o ensino do currículo por atividades e as ultimas séries do ensino fundamental, estão subsidiando a escola, a fim de que os alunos não fiquem sem atendimento.

Frente a essa circunstância, a escola esta enfrentando alguns problemas, por exemplo, os alunos não estão conseguindo acompanhar a metodologia dos professores; demonstram desinteresse para trabalhar em sala de aula; não cumprem com as tarefas solicitadas; não gostam de ler; ocorrem alguns índices de reprovações, enfim, uma série de contratempos, na

qual a escola percebe que não está contribuindo na formação dos alunos para a vida e nem para, futuramente, o trabalho.

Portanto, percebeu-se a necessidade de compreender, o que está ocorrendo com os alunos e a escola, ou seja, por que não encontram sentido em estar nela para melhorar as suas condições de vida? E que, também, a grande questão do processo ensino-aprendizagem para à escola, estaria em como desenvolver o Ensino de Nove Anos, devido à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme a Legislação/2006.

Problema de Pesquisa

Nesse contexto, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: *a formação inicial dos professores (Normal/Magistério/Pedagogia) se adéqua a metodologia do ensino de nove anos, precisamente do 1º e 2º ano?*

Para desenvolver esse questionamento, apontaram-se alguns objetivos. Objetivo Geral: analisar o processo de ensino aprendizagem, do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, desenvolvido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria se adéqua a legislação Lei nº11. 274 de 06 de fevereiro de 2006, contribuindo para a alfabetização e o letramento dos alunos. Para operacionalizar estes, organizou-se os objetivos Específicos: elaborar um diagnóstico da escola; conhecer a história da comunidade do entorno da escola; estudar o projeto da ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos; observar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças do 1º e 2º ano; promover estudos de aprofundamento sobre a metodologia do ensino de nove anos; oportunizar oficinas sobre Educação do Campo e Ensino Fundamental de Nove Anos com os professores; pesquisar a situação socioeconômica dos alunos.

Metodologia da Pesquisa

Desafia-se a desenvolver uma pesquisa que tenha como base a investigação-ação, na qual se desenvolve um mecanismo formal, tendo como método o pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui-se em um caminho para conhecer a realidade, tendo como princípio a relação dialógica entre educador-educando (MION, 2001).

No entanto, é necessário correlacioná-la com o universo teórico, optando-se por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos levantados (CHIZZOTTI, 1995; MINAYO, 1994, 1998). Para a realização do trabalho, são necessários

levantamentos teórico, metodológico e prático, sem os quais é impossível compreender a realidade dos dados que o pesquisador deseja obter para atingir os seus objetivos.

Caracteriza-se a pesquisa, também, por ser um estudo de caso, “[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, no qual será utilizado. “[...] a coleta e registro dos dados de um caso particular a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência” (CHIZZOTTI, 1995, p.102).

A pesquisa terá uma investigação qualitativa também acompanhando o trabalho habitual dos pesquisados, observando as circunstâncias e sentido de suas atuações, interrogando-os sobre as razões e significados de suas ações, a fim de analisar o tema em estudo, explicitar os diferentes aspectos do problema, bem como sugerir suas possíveis soluções. Outro momento importante será a análise dos dados coletados, pois estabelece uma compreensão destes, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa, respondendo ou não às questões norteadoras, enfim, ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado e articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 1994).

E para melhor interpretar o conteúdo das entrevistas, das descrições das observações e dos documentos será desenvolvida uma análise de conteúdo, por meio do agrupamento por categorias, ou seja, organização das ideias de mesmo contexto, com a finalidade de facilitar a conclusão da pesquisa.

Ressalta-se que o resultado final não é mérito apenas do pesquisador, mas também dos pesquisados, uma vez que a pesquisa qualitativa se concretiza através da interação entre pesquisador e pesquisado, formando, assim, um conhecimento coletivo.

Instrumentos de Pesquisa

Ao desenvolver a pesquisa na escola, está sendo utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista estruturada e semi-estruturada com professores que atuam no 1º e 2º ano, abordando questões de sala de aula como desenvolvimento dos conteúdos e atividades; o ensino de nove anos; a forma de avaliar os alunos; progressão dos alunos de um ano para o outro; o processo avaliativo dos alunos corresponde ao esperado pela legislação do ensino de nove anos, e a relação dos conteúdos curriculares com as especificidades do campo e o ensino de nove anos. Na entrevista estruturada está se buscando identificar o nome, tempo de magistério, formação acadêmica tempo de trabalho nos anos iniciais, se frequentou algum curso para atuar no ensino de nove anos e se mora ou trabalha na área rural (residência).

Também foi realizada uma entrevista grupal com os alunos do 1º e 2º ano, sendo acompanhada por um diário de campo, pois quando se quer obter dados qualitativos,

principalmente relativos à opinião do grupo participante. Permite análise de atitudes e expressões verbais, além das diferenças existentes entre as opiniões expressadas (TANAKA, 2001).

Paralelamente as entrevistas, também foram feitas observações em sala de aula, na qual alguns pontos estão sendo levantados, como a relação entre o professor x aluno; como ocorre o desenvolvimento dos conteúdos; a participação dos alunos x atividades encaminhadas pelo professor; professor x problematização dos conteúdos; professor x material didático; professor x planejamento ensino de nove anos e avaliação x aluno.

Na medida em que, as questões da pesquisa se aprofundavam e mostravam novos caminhos, compreendeu-se que se fazia necessário problematizar algumas categorias de análise. Essas seriam ensino fundamental de nove anos, formação de professores e educação do campo, a fim proporcionar um embasamento teórico, proporcionando uma prática, não só do saber fazer, mas também para que e para quem fazer.

Fundamentação Teórica

Educação do Campo

Foi a partir de 1980 que surgiu os debates referentes à Educação do Campo, através de lutas dos movimentos sociais pela terra e pela questão agrária, os movimentos sociais também lutavam por uma escola de qualidade que atendesse as necessidades do povo assentado. Dessa forma, segundo Caldart (2004), *no campo*: porque o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive e *do campo*: porque o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação.

Ao se falar em escola do campo, Gehrke coloca,

é então uma escola vinculada a luta dos movimentos sociais do campo, e que nessa luta tem papéis a desempenhar, manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença a classe trabalhadora. (2010, p.154).

Elencando dentro deste contexto, temos ainda uma questão muito importante a se deixar clara, necessita-se diferenciar “educação do campo” de “educação rural”. Entende-se que a educação rural é aquela que atende os ideais capitalistas, em que desde a época do 2º império surge para abastecer a estrutura economia vigente neste país, sendo implantada pelo

governo imperial nos espaços rurais para atender aos seus interesses e não para atender as necessidades do povo.

Para Wizniewsky (2010) a escola do campo é um espaço onde são produzidos e reproduzidos conhecimentos que estão longe da realidade em que se encontram os sujeitos pertencentes a este lócus.

Dessa forma, as escolas do campo proporcionam um espaço onde os educandos tenham capacidade de estarem se questionando a sociedade, entretanto, é a partir da postura que o professor adquire que irá fazer com que esse espaço se torne um aprendizado. Tendo em vista, que esta escola localizada no campo leve em consideração as realidades dos alunos vivencias naquele local.

A luta por uma escola do campo desencadeada nas últimas décadas do século XX surge em conjunto com a luta pela terra e a questão agrária, buscando não só a transformação do meio rural brasileiro como também exige novas reflexões com relação à posse da terra no contexto da Reforma Agrária. Caldart, 1995 aponta que a educação no campo precisa:

ampliar o conceito de educação; acabar com o analfabetismo no campo; democratizar o acesso à escola; desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação (CALDART, 1995, p.8).

Elaborar uma educação do campo não é dicotimizá-lo e sim trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, à medida que essas forem sendo trabalhadas, há a tendência de superar as diferenças entre o campo e a cidade, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do tipo de estrutura social capitalista, vigente entre nós. O Ensino Rural

[...] é a combinação entre estudo e trabalho, quer na ou através da escola os alunos desde as primeiras séries devem realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil como forma de complementar a educação de sua personalidade, combinado com o ensino da sala de aula. (CALDART, 1995, p.8).

A preocupação apontada pelos camponeses demonstra uma reflexão no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, porque “[...] a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês” (THERRIEN, 1993, p.8). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai além do que simplesmente elaborar legislações, pois essas desde a década dos anos de 1930, sempre foram pensadas em nível de papel, esbarrando na prática. Porque têm no seu bojo determinações que não vem ao encontro das expectativas do homem do campo, provocando ao longo dos anos estudos e pesquisas, para elucidar as reais condições de

precariedades porque vem passando as escolas rurais (CALAZANS, THERRIEN, DAMASCENO, 1993).

No atual contexto, a educação que interessa aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, continua sendo a educação emancipatória. Ela se expressa pela capacidade de articulação da formação humana, com os problemas concretos da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com o movimento de organização e de luta na busca da sua própria humanização. Os movimentos organizados do campo sabem que essa realidade só será possível com a transformação da direção do desenvolvimento brasileiro e a construção de outro projeto para o Brasil, a Educação Popular (CANUDO, 2001).

Ensino de Nove Anos

Campos (2009) trás os seguintes questionamentos: será que essa expansão da Educação Infantil significou melhores condições de aprendizagem para as crianças que ingressam na primeira série? Mais ainda,

será que os professores da escola pública aprenderam a considerar as aprendizagens prévias de seus alunos de primeira série como ponto de partida para seu trabalho no início do Ensino Fundamental? Significou melhores condições de aprendizagem para as crianças que ingressam na primeira série? (CAMPOS, 2009, p.11).

Cabe salientar ainda que este ensino fundamental de nove anos não se trata de transferir os conteúdos e atividades de 1º série, mas sim ter uma nova estrutura de organização de conteúdos do ensino de nove anos, levando em conta o perfil dos alunos, na qual estas crianças terão um tempo maior de convívio na escola, tendo mais oportunidades de aprender, e obtendo uma aprendizagem de forma mais ampla.

Os estudos sobre a implementação do ensino de nove anos no Ensino Fundamental, têm demonstrado que não ocorre uma relação interdisciplinar entre as duas etapas da educação básica, ou seja, o fluxograma da educação infantil e as primeiras séries (Campos, 2009). Em consequência disso, o desenvolvimento crítico e criativo da criança pode tornar-se fragilizado. Nesse sentido o autor comenta que,

sabemos que os primeiros anos de vida são muito importantes do ponto de vista da aprendizagem e da socialização das crianças pequenas. O desenvolvimento da linguagem oral, o amadurecimento motor amplo e fino, as interações entre pares e entre crianças e adultos, a noção de identidade, o reconhecimento do próprio corpo, o conhecimento do mundo, a descoberta das múltiplas formas de brincar são alguns entre muitos aspectos dessa etapa rica em possibilidades que as crianças vivem em seus primeiros anos (CAMPOS, 2009, p. 110).

A proximidade dos seis anos de idade, acompanhada pela imensa curiosidade e vontade de aprender da criança, demanda um cronograma de atividades mais voltado às diversas áreas do conhecimento, não querendo uma escolarização precoce nos moldes tradicionais. Nesse contexto, Campos (2009) acrescenta que,

o letramento e as primeiras noções de alfabetização, a iniciação matemática, os conhecimentos sobre o mundo natural e o mundo da cultura, a criatividade artística, as atividades físicas e lúdicas em espaços amplos, o trabalho em grupo são importantes para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e expressão infantis. Assim, deveriam ser organizadas as atividades e rotinas da Educação Infantil, em uma concepção de respeito ao direito à aprendizagem da criança pequena (CAMPOS, 2009, p.11).

A partir das questões apontadas, entende-se que é preciso trabalhar em cima das distorções que correm, tanto na Educação Infantil, como no início do Ensino Fundamental, em direção a uma concepção mais integrada de educação básica, a fim de possa haver não só a inclusão como uma educação para todos. Segundo Noronha,

esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino aprendizagem dos conteúdos de alfabetização e do letramento (...) se, no Ensino Fundamental de nove anos, foi ampliado o tempo dos anos iniciais de 4 anos para 5 anos, a proposta não é o aumento dos conteúdos, mas a qualificação da aprendizagens, inclusive da alfabetização(Noronha, 2007, p.10).

A ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos significa trabalhar em cima de uma possibilidade na qual se tem uma qualificação do ensino aprendizagem da alfabetização e do letramento dos alunos, ou seja, os mesmo terão a oportunidade de um tempo maior para que estes possam se apropriar dos conteúdos.

Diante a esse contexto, destaca-se a importância que se tem de fazer uma formação continuada para esses professores que irão trabalhar com o ensino de nove anos, onde este passará a ter conhecimento sobre o que será desenvolvido neste ensino, segundo o que se encontra no site do MEC,

é essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. (MEC, 2004. Pg. 24)

Em relação à organização do trabalho pedagógico na escola, para a inclusão das crianças de seis anos é necessário a reorganização da sua estrutura escolar, planejamento escolar, as metodologias, os objetivos, os materiais e a forma de avaliação. Desta forma, no momento em que ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, se estes fatores que foram mencionados acima, forem concebidos pela escola não ocorre uma ruptura e impactos negativos no processo de escolarização das crianças.

Formação continuada de professores

O tema sobre a formação de professores vem assumindo uma posição bastante significativa nos últimos anos, por causa das mudanças que vem ocorrendo na sociedade em função da rapidez com que as informações vêm sendo processado seguido do acelerado surgimento das inovações tecnológicas que se transformam constantemente. Nessas dimensões, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, nas décadas de 1980 e 1990, surge no âmbito internacional a discussão sobre a formação continuada. Uma das causas que contribuíram para a emergência é o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências, para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, que visem garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (Tardif, 2002). No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática da formação docente tem se mostrado uma área um tanto recente, resultando em estudos com diferentes enfoques.

A partir de 1990, no Brasil começam a se buscar novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que esteja além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Tradicionalmente, a formação do professor está relacionada a dois componentes: a preparação científica/acadêmica vinculada a uma determinada área do conhecimento (formação inicial) e a preparação profissional (formação continuada). Esta concepção sobre

formação muitas vezes faz com que o profissional, por já ter uma formação, não busque uma formação permanente.

Além do mais, hoje, a sociedade exige, necessariamente, uma educação comprometida com as mudanças e as transformações sociais. No centro dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, exige uma linguagem múltipla, capaz de englobar toda uma diversidade e, compreendendo, dessa forma, os desafios que fazem parte da formação profissional do professor. Para Mizukami,

aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. (MIZUKAMI, 2002, p. 12)

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia-a-dia da sala de aula. Nesse sentido, Nóvoa salienta que,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Desta forma, não basta o professor refletir sobre sua prática pedagógica, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. No momento em que o profissional pára e reflete sobre sua prática, ele faz uma pausa em sua ação; é um momento em que ele pensa e reorganiza o que está fazendo, geralmente isso acontece diante de situações inesperadas, para as quais não encontra respostas imediatas. Para Cunha,

a prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança. (CUNHA, 1989, p. 151)

A formação continuada deve, portanto, através da problematização de temas/conteúdos e da criação de estratégias metodológicas, proporcionar aos professores

situações de aprendizagem que favoreçam a articulação de saberes, a construção de aprendizagens, o acesso aos bens culturais, o diálogo entre os envolvidos no processo de formação, a reflexão crítica sobre prática pedagógica, a socialização de experiências bem como a sistematização de suas reflexões e descobertas.

Localização e características da Escola

Em 2011, em um primeiro momento, buscou-se conhecer a história local e da escola pesquisada. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria (Figura1), situa-se no 3º Distrito do município de Cerrito (Figura 2), localizada ao Sul da região Sul do Rio Grande do Sul, tendo sua estrutura sediada na Vila Freire.



Figura 1



Figura 2

Entrando no contexto histórico do município diagnosticou-se que o povoamento da Vila Freire teve início depois da expulsão dos espanhóis da Vila de Rio Grande, em 1776, parte de açorianos e descendentes vindos de Rio Grande (Mostardas, Estreito, Povo Novo).

O município de Cerrito foi criado em 28 de Dezembro de 1995, através da Lei nº 10.656, tendo como município de origem Pedro Osório. Em relação a sua economia ela é direcionada ao setor agropecuário, destacando-se na produção de milho, soja, pêsego arroz e a avicultura, sendo constituído por propriedades rurais e minifúndios. Já na zona urbana na década dos anos 90, as olarias, com grande produção de tijolos, comercializado em toda a Região Sul, a partir de treze empresas instaladas na cidade, tiveram seu período de grande prosperidade.

Soube-se que através de levantamentos históricos, que as aulas inicialmente eram ministradas em casas particulares, por religiosos, destacando os primeiros professores o Sr.

Galdino Rodrigues, Vicente de Tola e José Maria Rocha, entre outros como a freira Dalila. Porém, somente em 23/06/37 que foi criada a escola pública da localidade, com o nome de Grupo Escolar do Cerrito Velho, em terreno doado pelo Sr. Emílio Jorge dos Reis ao prefeito de Canguçu, na época, Dr. Jaime Faria. A biblioteca se chama Emílio Jorge dos Reis, em homenagem ao doador do terreno da Escola. A Escola já passou pelas seguintes denominações: Grupo Escolar do Cerrito Velho, em 1937; Grupo Escolar Dr. Jaime Faria, em 1952; Escola Rural Dr. Jaime Faria, em 1960; Escola Estadual de primeiro grau completo Dr. Jaime Faria, em 1979; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria, em 1998, nome que preside até os dias atuais.

O prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria funciona em três turnos: manhã, tarde e noite, como Escola Pólo. Manhã e tarde, a cargo do município, atende em média 160 alunos por ano, do pré a 8ª série do Ensino Fundamental, oriundos de todas as localidades do 3º Distrito do município e também de municípios vizinhos como Canguçu e Morro Redondo. Formam em média de 25 a 30 alunos por ano, no ensino fundamental. À tarde e a noite atende alunos do Ensino Médio, sob responsabilidade do Estado, com a denominação de Escola Estadual de Ensino Médio junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria.

Em 2012, o número de alunos matriculados foi de 159 alunos, distribuídos entre os turnos da manhã e tarde. Atualmente, formou-se a noite 3 modalidades do EJA (Educação de Jovens e Adultos) com 40 alunos. A escola consta com 05 (cinco) salas de aula, quadra esportiva, cozinha, refeitório, banheiro, biblioteca, secretaria e dispensa. As mesmas salas da manhã são utilizadas à tarde, os professores da tarde reivindicam que a sala de aula dos anos iniciais, fique à disposição dos alunos que cursam os primeiros anos, porque necessitam desenvolver atividades, que precisam oferecer continuidade sobre os materiais didáticos pedagógicos.

Desenvolvimento da Pesquisa

No ano de 2011, apresentou-se para a E. M. E. F. Dr. Jaime Faria o projeto do Observatório de Educação do Campo – “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professor” desenvolvido em rede, pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O mesmo foi compreendido e aceito para ser desenvolvido nesta escola. A partir desse encontro marcaram-se reuniões de estudos quinzenais com os 17 professores da escola, os mesmos foram demonstrando satisfeitos em estar dialogando sobre educação, pois

muitos não possuem uma formação acadêmica nas disciplinas em que atuam. Dessa forma, a cada encontro é estudado um texto, inicialmente foi trabalhado com a tema “Educação do Campo”, partindo de leituras através dos seguintes textos selecionados pelo grupo: Texto 1: *Para compreender a Educação do estado no meio Rural – Traços de uma Trajetória* da autora Maria Julieta Costa Calazans; Texto 2: *Educação do Campo e Território Camponês no Brasil* de Bernardo Mançano Fernandes; Texto 3: *Panorama da Educação do Campo* de Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira e João Lopes de Albuquerque Montenegro; Texto 4: *Educação Popular e Educação (Popular) do Campo* de Conceição Paludo; Texto 5: *Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo* de Marcos Gehrke; Texto 6: *Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo* de Roseli Salette Caldart.

No decorrer de algumas leituras, professores comentaram que “como nunca ouvi falar sobre isso, por exemplo, o texto da Calazans (1993)”. Através desses encontros, os professores têm a oportunidade de estarem fazendo leituras de textos e trocando ideias entre ambos, tornado-se um grande momento em seu processo de formação.

Por meio dessas reuniões percebemos que os professores demonstram a necessidade de terem em sua carga horária, momentos de estudos para avaliarem as suas práticas pedagógicas e socializarem experiências entre os colegas da escola. Valorizam também estudar sobre assuntos, que os levem a conhecer como trabalhar de forma adequada com as necessidades dos alunos.

É enfatizado pelos professores, que entre tantas dificuldades, a mais marcante, é o despreparo para trabalharem com o Ensino de Nove Anos, no entanto, o que os ajudou foram alguns encontros realizados pela Secretária de Educação (Cerrito), no primeiro ano de implementação do ensino de nove anos, em 2008. Nesses encontros eles tiveram trocas de ideias entre os professores da rede, porém, salientam que esses encontros não foi um curso, e também não possuem mais. Diante de algumas entrevistas realizadas com os professores, ressalta-se que, que essa implantação deu-se de maneira errada na escola, pois se tinha alunos que eram repetentes junto na turma com alunos novos de seis anos. Outra dificuldade identificada nas falas dos professores foi que, a cada inicio de ano os pais precisam ser conscientizados que os alunos não precisam necessariamente saber ler corretamente neste primeiro ano e que a alfabetização se dará ao longo dos anos iniciais. Essa conscientização é feita através de reuniões, pois muitos pais não aceitam que seus filhos não saibam ler e escrever ao final do 1º ano.

É apontado também, que não se têm material adequado para se trabalhar com os alunos, por exemplo, verbas para o mobiliário, jogos, classes, entre outros materiais e,

principalmente, livros didáticos, dizendo que vieram poucos para serem distribuídos entre os alunos, e, por isso este motivo, não conseguem trabalhar com os conteúdos do ensino de nove anos. Frente a esse comentário, percebe-se que o conteúdo é visto somente pelo livro didático, por isso cada aluno precisa ter um exemplar. Se isso não ocorrer, é motivo de posicionar-se contrário a nova proposta dos anos iniciais. Por outro lado, em uma conversa informal com a direção da escola, esta comentou que “chegaram diversos livros didáticos, do MEC, desde o 1º ao 9º ano”. Ainda comentou: “será que o problema de não se trabalhar com uma forma diferente em sala de aula, com os conteúdos, é por causa dos livros didáticos”?

Com relação a avaliar os alunos, o 1º ano é feita por “pareceres descritivos” pelo professor, por exemplo, verifica-se ao longo do trimestre se o aluno apresenta um rendimento bom ou não. A progressão dos alunos é dada automaticamente de um ano para o outro. Na complexidade do envolvimento em trabalhar com os alunos na sua totalidade, compreende-se que se os professores não conhecem o porquê da mudança do ensino de oito para nove anos, no trabalho em sala de aula, relacionando com alfabetização e letramento. Argumentam que fazem uma mescla entre o que era feito por *série*, anteriormente, com as novas orientações repassadas pela SME/Cerrito para se trabalhar com *anos*.

A partir da realização da entrevista grupal com os alunos do 1º ano, estes comentaram que a maioria possui dificuldade quanto à leitura; gostam de estar na escola, estudar; de fazer o alfabeto, ou seja, ABC; de aprender, das historinhas e das brincadeiras. Diante de observações em sala de aula, constatou-se que os alunos participam das atividades que são propostas pelo professor; realizam o tema de casa, apenas um aluno não faz, alegando que se esquece.

Apesar da má preparação que o professor comenta sobre a sua formação com relação ao ensino de nove anos, percebe-se através de algumas observações realizadas, que o professor (a) estimula os alunos a fazerem a leitura, tentam relacionar o conteúdo com a realidade da comunidade local, apontando exemplos de seu cotidiano. E quanto à relação do professor e aluno, é muito boa, ocorrem laços de respeito.

Realizou-se na escola o *1º Seminário de Prática Pedagógica sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria*, em dois turnos, manhã e tarde. Ocorreu a participação de todos os professores da escola. Conforme avaliação final dos professores, a experiência foi muito boa,. Através desse Seminário eles puderam colocar como era desenvolvida suas práticas em sala de aula, percebendo como cada professor trabalhava. Durante o debate que se originou, os professores ressaltavam, o que o outro colega colocava, acrescentando e reforçando o que deveria ser

continuado ou aprofundado. Por exemplo, uma professora do 1º ano em uma das suas falas colocou que “ensinava os alunos a construírem textos próprios e que no final assinavam como autores, ou seja, cada um escrevia seu nome”, neste momento teve uma outra professora do 6º ano expressou surpreendida, dizendo que “então agora eu entendo porque os alunos fazem os textos e assinam no final, pois eu não conseguia compreender porque eles faziam isso”.

Outro momento que foi desenvolvida na escola foi a *Oficina sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos*, com a participação da Professora Magda Gisela Cruz dos Santos. Essa oficina proporcionou reflexões para os professores diante da ampliação do Ensino de Nove Anos.

Considerações

A partir dos instrumentos de pesquisa como as entrevistas, observações e leitura de alguns documentos da escola, em primeiro lugar pode-se dizer que o professor está clamando por um estudo não só da legislação do ensino de nove anos, mas também como se trabalhar os conteúdos com os alunos, o que realmente tem que ser feito em sala de aula, a partir do 5º ano.

Observa-se de acordo com as falas dos professores, que a Secretaria Municipal de Educação do município, não apresenta um conhecimento aprofundado sobre a legislação do ensino de nove anos, e, por isso, não possui um planejamento de apoio aos professores. Comentaram, também, que a SME organizou os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores do município, tanto cidade como do rural, alguns docentes não sabendo como trabalhar com certos conteúdos do quarto ano, solicitaram à SME alteração desses. Justificaram que não encontravam no livro didático, e, quando aparece o conteúdo, não sabem como fazer com o conteúdo descrito.

Dessa forma, a secretaria atendendo a solicitação, alguns conteúdos passaram a ser trabalhados pelas séries iniciais e outros pelos anos iniciais, no mesmo adiantamento. O professor (a) trabalha com o ensino de nove anos, associando a sua prática das séries iniciais com a que deve ser no ensino de nove anos.

Pode-se ressaltar que alguns professores, através das reuniões realizadas de estudos na escola, já estão modificando o seu modo de trabalhar em sala de aula, mesmo sem a alteração no plano de estudos, que ocorre no final de cada ano letivo, encaminhando para o próximo ano escolar. Observou-se diante da reunião de conselho de classe, que ocorrem diversas indagações sobre o ensino de nove anos; o conteúdo de acordo com a comunidade; a história

local, advindas das conversas formais e informais encaminhadas pelo estudos do Observatório do Campo.

Referencias:

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: 2004. (coleção “Por uma educação o campo”, n° 4).

CALDART, Roseli Salete. **Escola pública popular: uma proposta para o meio rural.** Porto Alegre: Encontro Estadual de Educação do CPERGS, 1995. (mimeo.).

CAMPOS, M. M. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006: Por Uma Prática Educativa Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Que Respeite Os Direitos Da Criança À Aprendizagem.** In: Salto para o Futuro. Brasília: Ministério de Educação. Ano XIX – n°12 Setembro/2009.

CUNHA, Maria Isabe da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

GEHRKE, Marcos. **Organização do trabalho pedagógico da escola do campo.**In MIRANDA; Sônia Guariza; SCHWENDLER; Sônia Fátima (orgs). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana.** Curitiba: UFPR, 2010.

LUCAS, Rosa ElaneAntória, WIZNIEWSKY, José Geraldo. **Reflexões sobre educação integral/tempo integral mediando as relações da escola do campo.** In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MATOS; WIZNIEWSKY; MEURER; DAVID. **Experiências e diálogos em educação do campo.** Fortaleza: UFC, 2010.

MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais. 2004** (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (org.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores.** Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, ET AL. **Escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.** In MUNARIM; BELTRAME; CONDE; PEIXER (orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo de. **Ensino Fundamental de nove anos: Perguntas mais freqüentes e respostas da Secretária de Educação Básica (SEB/MEC)**. Palestra apresentada na Conferência Estadual de Educação Básica. São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente - um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001. In: Disponível em <<http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/textocompleto/adolescente/capitulo/cap03.htm>> acessado em 15/09/2012 as 23h30m.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre. (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.