

O ensino fundamental de nove anos

Desafios à formação de professores

ZENILDE DURLI*
MARILDA PASQUAL SCHNEIDER**

RESUMO: O artigo desenvolve uma reflexão sobre a ampliação da escolaridade obrigatória, mostrando as dificuldades enfrentadas por um conjunto de municípios da mesorregião oeste do estado de Santa Catarina na adequação ao ingresso da criança no ensino fundamental de nove anos (EF9A). Assinala alguns desafios à formação dos professores num cenário marcado por políticas que, de um lado, apontam o professor como artífice das mudanças educacionais e, de outro, o desqualificam, ao excluírem-no do processo de construção de uma proposta que ele deverá materializar na sua prática cotidiana.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Formação de professores.

Introdução

Muito se tem falado atualmente em qualidade educacional. O tema emerge como um desafio e um dos grandes dilemas da educação brasileira (GOUVÊA, 2000). Embora na última década tenha havido queda nos números que indicam a baixa qualidade da educação no País, ainda temos 10% de analfabetos, um dos indícios do nosso atraso educacional. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontavam, em 2008, 14,1 milhões de brasileiros com idade acima de 15 anos sem saber ler, escrever ou fazer operações aritméticas básicas (IBGE, 2009).

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
E-mail: <zenildedurlli63@gmail.com >.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

A evidência desse cenário tem sido um dos motivos alegados pelo governo federal para justificar a promulgação, em 06 de fevereiro de 2006, da Lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental de nove anos (EF9A) no território nacional. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC/INEP), o EF9A emerge como resposta à necessidade de melhoria deste nível de escolaridade, considerando a posição indesejável que o Brasil ocupa na classificação organizada pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (Pisa) - 49º lugar em leitura, entre os 56 países avaliados pelo Programa, em 2006 (BRASIL, 2006b).

A despeito de haver indicações para a antecipação da idade na alfabetização da criança e a obrigatoriedade do tempo de escolarização básica muito antes da aprovação da Lei, incontestavelmente, a implantação do EF9A ocorreu sem um debate anterior, que preparasse a comunidade escolar para as mudanças.

A forma abrupta com que a Lei chegou a algumas escolas e redes de ensino gerou inquietações e ansiedade entre professores, que não se reconheceram como sujeitos de uma mudança capaz de produzir avanços nas condições de melhoria do processo ensino-aprendizagem. A ampliação do ensino fundamental veio de fora para dentro do ambiente escolar, desqualificando o professor da capacidade de compreensão de sua prática cotidiana e, em certa medida, produzindo estranhamento acerca de uma proposta na qual se espera que ele seja o protagonista.

É nesse contexto que o estudo se encontra inserido. Considerando a identificação do professor com as mudanças em curso como um dos fatores implicados nas condições de concretização das intencionalidades anunciadas em termos da qualidade educacional, temos por objetivo promover reflexão acerca do desafio em que se constitui a formação dos professores, especialmente a continuada, em um cenário de mudanças estruturais e didático-pedagógicas requeridas pelo ensino fundamental, com a ampliação do tempo de duração da escolarização obrigatória.

Para dar conta da tarefa de explicitação do contexto em que emergem as reflexões aqui propostas, tomamos como basilares os resultados de uma investigação produzida no ano de 2008, a partir da qual foram levantados dados referentes aos impactos da implantação do EF9A em escolas de redes públicas de ensino, em municípios situados na mesorregião oeste do estado de Santa Catarina.

À luz dos dados obtidos, inicialmente são deslindadas as dificuldades e dilemas enfrentados pelos sistemas de ensino e por escolas públicas da região, na adequação à Lei nº 11.274/2006. Compõem esse cenário aspectos didático-pedagógicos do processo de implantação, especialmente relacionados com: a data de corte para o ingresso das crianças no primeiro ano; a nomenclatura para as classes; a proposta curricular para os nove anos de escolarização. Considerando-as como aspectos circunstanciados à formação de professores, na segunda parte do texto são explicitadas as iniciativas das escolas e redes do *corpus* para a preparação desses profissionais nas questões implicadas no EF9A.

Diante de um contexto marcado por políticas que, de um lado, apontam o docente como artífice das mudanças educacionais e, de outro, o desqualificam, ao excluírem-no do processo de elaboração das propostas que deverá materializar na sua prática cotidiana, a conquista do protagonismo docente nos parece ser um dos desafios mais contumazes à reforma no ensino fundamental.

Dilemas na implantação do EF9A

Dados obtidos em pesquisa realizada junto a um conjunto de municípios situados na mesorregião oeste do estado de Santa Catarina evidenciam que, apesar de a implantação do EF9A ter ocorrido quase que imediatamente à aprovação da Lei nº 11.274/2006 (nos quatro municípios investigados a implantação do EF9A, em 2007), isso não pode ser entendido como um fato decorrente da aceitação passiva dos envolvidos na reforma. Depoimentos de gestores denunciam: “A implantação do ensino fundamental de nove anos antes da definição do currículo foi um aspecto negativo”; “Há muita insegurança dos professores quanto aos resultados finais dessa ampliação”.

Logicamente, esses depoimentos evidenciam o caráter emblemático com que a Lei do EF9A chegou às escolas e redes, contrariando alguns discursos governamentais que apregoam em favor dos professores serem artífices das reformas educacionais em curso. Sem tempo para discutir adequadamente as mudanças, que ocorriam de fora para dentro das escolas, muitos professores viram-se sem saber o que fazer com os alunos que estavam diante deles no primeiro dia de aula, após a implantação da referida lei.

Um dos pontos mais conflituosos e polêmicos enfrentados inicialmente pelas escolas foi o da data de corte para o ingresso das crianças. O conflito deu-se em função de interpretações díspares em relação à letra da Lei, que não deixava devidamente explicitada essa questão. Por consequência das interpretações dúbias, procedimentos diferenciados foram adotados pelas escolas, redes e sistemas, gerando contendas entre pais, professores e gestores e provocando migração de alunos entre escolas de redes diferentes, no anseio de inserir as crianças o mais cedo possível no ensino fundamental.

Ironicamente, ainda em 2010, quando se esgota o prazo para a adequação à obrigatoriedade dos nove anos de ensino fundamental, a questão da idade de corte para o ingresso não está resolvida. Somente neste ano, duas resoluções, a CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, e a CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010, tentaram pôr um ponto final na questão. A última resolução determina que, para o ingresso no ensino fundamental, a criança deverá ter seis anos completos até 31 de março do ano em que

ocorrer a matrícula. Em caráter de excepcionalidade, admite que as crianças de cinco anos de idade já matriculadas e frequentando por mais de dois anos a pré-escola possam, no ano de 2011, prosseguir seus estudos no ensino fundamental.

Outra contenda referiu-se à nomenclatura para as classes, que poderia seguir a denominação de “ano”, primeiro ano, segundo ano, e, assim, sucessivamente, ou de “série”, primeira série, segunda, série, e assim por diante. Também nesse caso foram observados procedimentos díspares entre escolas de diferentes redes, em uma mesma localidade. Por determinação da própria Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, nas escolas da rede estadual foi adotada a denominação “série”, ainda que essa definição, inicialmente, não tenha sido unânime entre as escolas da mesma rede. Já nas escolas municipais, a nomenclatura preferencialmente adotada foi a de “ano”. Embora as denominações não contenham diferenças substantivas, acabam por denunciar o caráter ambíguo das determinações e orientações emanadas do Estado.

Não obstante os dilemas apontados, talvez o que maior impacto pode trazer ao processo de implantação do EF9A é o que demarca a necessidade de mudanças curriculares. Neste aspecto, as interrogações mais recorrentes dizem respeito à definição do conteúdo para as classes que agora adentram ao ensino fundamental. As perguntas mais frequentes entre professores e gestores giram em torno da questão: o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos deve ser aquele que era praticado no último ano da educação infantil ou o do 1º ano do ensino fundamental de oito anos? Percebe-se que as dúvidas referem-se à compreensão sobre o significado contextual de tais mudanças.

A falta de compreensão acerca das mudanças necessárias pode ser atribuída a dois fatores em especial. O primeiro deles refere-se à forma pela qual a política de ampliação da escolaridade obrigatória chegou aos professores. O foco da reforma no primeiro ano/série, caracterizado, em certa medida, pela difusão de orientações emanadas do Ministério da Educação, conferiu à proposta curricular um caráter conservador e circunstancial.

Gestores e professores foram levados a interpretar os conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano/série do EF9A, pelo menos num primeiro momento, dentro da mesma lógica do EF8A. Esse fator teve como consequência a inobservância da dinâmica processual na qual a ampliação da escolarização deveria se fundamentar. A implantação da política ocorreu, então, sem uma proposta orgânica de currículo para o EF9A.

O segundo fator a que se atribui a dissonância nas mudanças promovidas emerge da alegação de que as crianças que agora entram no ensino fundamental são as mesmas que frequentavam a educação infantil. Se na educação infantil não havia a obrigatoriedade de um trabalho sistematizado com os conhecimentos historicamente

acumulados, por que agora há? Esses e outros questionamentos põem o tema do conteúdo como um dos mais significativos dentre as preocupações dos docentes.

No quadro das dificuldades, merece destaque, ainda, a construção de uma proposta pedagógica capaz de estabelecer, com clareza, os parâmetros de ingresso da criança na escola. De igual forma, a definição de um corpo de conhecimentos que, em conformidade à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e ao conjunto de atividades e ações, dê conta de proporcionar um currículo não só para os dois primeiros anos/séries, mas para todo o ensino fundamental. Se entendermos que não há ruptura na infância no momento em que a criança passa da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, então a articulação didática entre a proposta pedagógica de ambas as etapas constitui-se em desafio a ser enfrentado.

De acordo com Cuberes (1999, p. 22), uma didática da articulação traduz-se nos projetos pedagógicos institucionais, que incluem “os tempos, os espaços e os agrupamentos, as concepções teóricas; as orientações filosóficas e ideológicas que pretendem uma formação no pensamento autônomo, crítico, que demanda toda proposta democrática.” Uma proposta democrática comprometida com tal articulação se constrói com e pela participação da comunidade escolar em sintonia, especialmente, com o corpo docente e o seu conhecimento acerca do contexto de atuação.

A construção de um projeto concebido pelo princípio da articulação entre as etapas de escolarização pressupõe, então, a participação efetiva dos professores na definição de todas as dimensões curriculares. Se, de um lado, uma proposta curricular construída pelos técnicos e especialistas pode se distanciar da realidade, excluindo conhecimentos contextuais inerentes ao fazer do professor, por outro, ainda está em aberto a concretização de uma mudança efetiva que dê conta da articulação entre as diferentes etapas de escolarização.

Na rede estadual de Santa Catarina, por exemplo, as orientações e determinações curriculares têm sido produzidas, em geral, pelos técnicos das gerências regionais e da Secretaria de Estado da Educação. Na rede municipal, o que se observa são movimentos de reorganização do currículo das duas primeiras séries, mas desarticulados dos demais anos/séries e também da educação infantil.

O cenário apresentado ratifica nossas desconfiças: as dificuldades encontradas pelas redes de ensino são fruto da forma abrupta com que a determinação da ampliação do ensino fundamental chegou às escolas e aos municípios. Não houve tempo hábil para o planejamento adequado, envolvendo professores, gestores e pais em uma proposta coerentemente pensada para o enfrentamento das dificuldades advindas de mudanças no ensino fundamental.

Formação continuada de professores

Os dados da pesquisa realizada nas escolas das redes estadual e municipais do meio oeste catarinense evidenciaram elementos que põem a formação continuada como um dos desafios a serem enfrentados na ampliação da escolaridade obrigatória. Os gestores apontam a “pouca orientação, informação e preparação pedagógica”; “não aceitação por parte de alguns professores”; “troca de professores”; “preparo dos professores” como problemas enfrentados no processo de transição do AF8A para o nove anos. Esses elementos são indicativos da falta de atenção, por parte do poder público, aos desafios pedagógicos implicados na reforma, em relação à formação dos professores.

Quanto à formação dos professores para o primeiro ano/série, os dados coletados mostram que, nos municípios investigados, 92,75% dos selecionados para atuar no primeiro ano do EF9A possuíam graduação na área da educação. Logo, a formação inicial dos professores não se configurou como problema à implantação da Lei. Considerando as medidas adotadas pelas entidades pesquisadas, verificamos que o foco concentrou-se, justamente, na formação continuada.

A pesquisa revela que cerca de 50% dos professores da rede estadual participaram de atividades formativas, com o objetivo de discutir questões ligadas ao processo de implantação do EF9A. Nas escolas das redes municipais o índice foi bem menor. Sabendo que, pelo processo de descentralização, ainda em curso, no qual a responsabilidade pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental deságua nos municípios¹ e, portanto, nas redes municipais, essa constatação é motivo de análise cautelosa.

Em relação à forma de organização das iniciativas de formação continuada, dados coletados na pesquisa evidenciam a realização de encontros de estudos, capacitações, orientações, leitura, seminários, cursos e debates como estratégias adotadas. As escolas denunciam, no entanto, que as iniciativas foram pontuais e localizadas, destinando-se ora a dirimir dúvidas sobre a data de corte para o ingresso das crianças, ora a decidir sobre qual conteúdo os professores do primeiro ano/série deveriam adotar. Restringiram-se, portanto, ao grupo de professores da própria escola e, não raras vezes, somente àqueles que atuavam no primeiro ano/série. O conjunto de professores do ensino fundamental praticamente passou ao largo dessa discussão. Com menor frequência, ainda, foram incluídos nos círculos de debates aqueles que atuam na educação infantil.

Considerando os resultados da pesquisa e estudos já desenvolvidos sobre as políticas de ampliação da escolaridade obrigatória nos âmbitos de sua influência, produção e aplicação (SCHNEIDER; DURLI, 2009), constata-se, como um dos problemas fundantes da adequação ao EF9A, a ausência de um plano de formação dos

professores que pudesse constituir-se em processo com finalidade de ampla discussão dos envolvidos. Para ser efetivo, esse planejamento teria de prever as condições objetivas pelas quais a formação se daria, o que implicaria, inicialmente, provimento das condições financeiras necessárias à realização de iniciativas; favorecimento da participação dos professores em eventos de formação em serviço; e elaboração articulada de uma proposta didático-pedagógica que pudesse sinalizar o “que”, “como”, “quando” e “porque” esse processo iria ocorrer.

Estudos realizados em vários países nas últimas décadas revelam que os programas de formação, realizados com a participação dos professores na sua planificação e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles em que os professores envolvidos não são convidados a participar de sua construção (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Lamentavelmente, a necessidade de formação continuada no processo de ampliação da escolaridade obrigatória não foi devidamente tratada, pois estudos realizados por Schneider e Durlí (2009) demonstram que o Brasil estava comprometido com a ampliação do tempo da escolaridade obrigatória desde o lançamento do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, ainda nos idos dos anos de 1980. Teria havido, portanto, tempo suficiente para que a formação fosse, também, objeto de atenção da política.

A ausência de um processo de formação adequado, envolvendo estudos que contemplassem tanto os aspectos legais quanto os didático-pedagógicos dessa reforma, culminou na falta de compreensão de alguns professores sobre os procedimentos a serem adotados na implementação do EF9A. A política de ampliação do ensino fundamental não assegurou, portanto, o processo formativo nem dos professores que atuam na educação infantil nem daqueles que atuam nos anos iniciais.

Na atualidade, as iniciativas de formação dos profissionais da educação advogam a necessidade de uma profunda reforma, apontando um profissional ideal que, na realidade, não existe. Ainda que evoquem a necessidade desse professor, não são efetivadas medidas capazes de realizar tal intento. O equívoco maior reside na aceção de que a mudança educativa pode ser obtida pelo esforço rápido e curto e que pode ser simplesmente decretada. As políticas não concebem a mudança educativa como resultante de um processo de longo prazo, que exige esforços políticos, pedagógicos e materiais num contexto estrutural.

Embora o discurso político afiance que a ampliação da escolaridade poderá resolver o problema da tão decantada qualidade, especialmente na alfabetização, os desafios para a universalização de uma educação de qualidade são muitos e ultrapassam aqueles apontados nos documentos oficiais. Dentre eles, destacamos a necessidade de construção de uma proposta curricular que atenda às necessidades da faixa etária dos seis e sete anos, ou seja, das crianças que estarão cursando os dois primeiros anos/séries do EF9A.

Na construção dessa proposta, a formação continuada dos professores assume centralidade, por responder a uma questão mal resolvida no ensino fundamental de oito anos, qual seja, a de que os índices de repetência e fracasso escolar eram/são bastante elevados e muitas crianças progrediam até a quarta série sem saber ler e escrever. No contexto dessa problemática estão refletidas, também, questões atinentes aos conteúdos escolares e às metodologias utilizadas na prática dos professores que atuavam/atuam nessas classes.

Levantados esses elementos questionamos: A ampliação de um ano na escolaridade obrigatória resolverá a questão da qualidade do ensino? Entendemos que, sem um processo de formação continuada adequadamente planejado, que tome como foco o currículo escolar, especialmente nas dimensões do conteúdo, das metodologias de ensino e do espaço pedagógico no qual as atividades de ensino-aprendizagem são/serão desenvolvidas, a ampliação está fadada a repetir os mesmos problemas historicamente vivenciados no ensino fundamental de oito anos.

Consideramos que o processo de construção de uma proposta de formação continuada, deverá levar em conta alguns aspectos fundamentais:

- a. O diálogo com o currículo praticado na educação infantil e com os seus professores, uma vez que as experiências educativas com crianças dessa faixa etária se concentraram, até a implantação do EF9A, nessa etapa da educação básica.
- b. O diálogo com o currículo praticado na primeira série do ensino fundamental de oito anos, bem como com os seus professores.
- c. O diálogo entre todos os professores dos anos iniciais do EF9A na planificação de uma proposta didática e, na sequência, destes com os professores dos anos finais.

Pensar uma mudança pedagógica que vise à melhoria das condições de ensino requer uma escola comprometida com a produção de saberes e com uma proposta realmente transformadora. O que nem sempre é possível diante dos inúmeros desafios e das imensas dificuldades a que a escola se vê submetida nos tempos atuais. A escassez de recursos e a perspectiva de autogestão sem condições necessárias para o desenvolvimento de proposições adequadas à identidade do aluno na faixa etária dos seis aos 14 anos trazem incertezas quanto à eficácia da nova Lei.

Conforme frisamos, dentre os desafios necessários está a promoção de espaços amplos de discussão sobre a função da educação escolarizada no processo de formação do sujeito e os conhecimentos necessários a esse sujeito. Ainda, estudos concernentes à base curricular, considerando as condições e a idade da criança que adentra ao ensino fundamental com seis anos. Certamente, o enfrentamento dessas questões tem a ver com a não subsunção dos aspectos da qualidade educacional aos da quantidade.

Considerações Finais

A formação de professores tem ocupado um lugar de destaque no cenário da política educacional, desde a década de 1990. Recentemente, a Lei nº 11.502/2007 homologou a criação da Nova Capes, instância responsável por organizar a formação dos profissionais do magistério da educação básica pública. Observa-se, claramente, “o esforço oficial por regular o processo de formação de professores da escola básica, justificado pela necessidade de se garantir a qualidade dessa escola”. (MOREIRA, 2009).

A partir de então, o Estado tem organizado propostas de formação inicial e continuada de modo mais sistemático. Para esta última, porém, tem transferido aos municípios o compromisso com o planejamento, a organização e o financiamento das propostas de formação. Responsabilizados por equalizar as questões materiais e estruturais da formação continuada, necessária à implantação da ampliação da escolaridade obrigatória, municípios e escolas enfrentam desafios de diferentes naturezas.

A construção de uma proposta pedagógica consistente, a partir da discussão de qual currículo deve orientar a prática dos professores no primeiro ano/série do EF9A, remete ao questionamento da totalidade do currículo do ensino fundamental e, portanto, ao envolvimento de todos os profissionais dessa etapa da escolaridade no processo formativo pelo qual essa questão estaria em pauta. Isso porque não é suficiente à prática pedagógica conhecer as leis que definem a organização do EF9A, mas analisá-las e proceder às escolhas referentes ao que e ao como ensinar.

Delinear propostas pedagógicas, articulando conteúdos e metodologias às necessidades, interesses e especificidades das crianças de zero a cinco anos e do EF9A, não foi um desafio devidamente enfrentado nem pelas políticas educacionais nem mesmo pelos órgãos oficiais, antes do processo de ampliação da escolarização. Espera-se, no entanto, que seja enfrentado pelos professores no próprio processo de implementação, porém, e mais uma vez, sem as condições materiais necessárias à sua efetivação. Esquece-se, assim, que o desempenho dos professores e o resultado da ação pedagógica são variáveis dependentes de um conjunto de fatores, entre os quais estão os incentivos, os recursos, a carreira e a formação.

A articulação de proposta que vise à melhoria das condições de ensino requer uma escola comprometida com a transformação política e social dos sujeitos escolares. Isto nem sempre é possível, diante dos inúmeros desafios e das imensas dificuldades a que a escola e as redes públicas se vêem submetidas. Nesse conjunto, o que ressoa como mais desafiador - no contexto em que o EF9A se encontra - é a promoção de espaços amplos de discussão sobre a função da educação escolarizada no processo de formação do sujeito e sobre os conhecimentos necessários a esse sujeito.

Recebido e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

- 1 A responsabilidade dos municípios é destacada no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que, após a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, recebeu alterações e passou a observar que aos municípios cabe priorizar o ensino fundamental e a educação infantil.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação Escolar (PISA) 2006**. Relatório Internacional. Resumo. Brasília: MEC/INEP, 2006b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/novo>> Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2010b.

CUBERES, María Teresa Ganzaléz. A articulação entre a educação infantil e as séries iniciais: breves reflexões. **Pátio**, ano 2, n. 7, nov. 1998/jan. 1999.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 12-21, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9798.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílio – 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Formação de professores: da regulação à autonomia. In: DOURADO, Luis Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro** – Revista da Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 34, n. 2, p. 121-320, jul./dez. 2009.

Nine-year primary education *Challenges for teacher formation*

ABSTRACT: This article is a reflection on the extension of compulsory schooling and shows the difficulties faced by a number of municipalities in Midwestern Santa Catarina as they adjusted to enrollment for nine-year primary schooling. It points out the challenges facing teacher formation in a context characterized by policies which, on the one hand, point to the teacher as the author of educational changes. On the other hand however, the teacher is disqualified by being excluded from the process of drawing up a proposal which s/he will have to flesh out in classroom practice.

Keywords: Nine-year primary schooling. Teacher formation.

Enseignement fondamental de neuf ans *Défis à la formation des professeurs*

RESUME: L'article développe une réflexion sur l'amplification de la scolarité obligatoire, montrant les difficultés affrontées par un ensemble de municipalités de la Mésorégion ouest de l'État de Santa Catarina dans l'adéquation de l'entrée de l'enfant dans l'enseignement fondamental de neuf ans (EF9A). Il signale quelques défis à la formation des professeurs dans un scénario marqué par des politiques qui, d'un côté, pointent le professeur comme artifice des changements éducatifs, et de l'autre, le disqualifient en l'excluant du processus de construction d'une proposition qu'il devrait matérialiser dans sa pratique quotidienne.

Mots-clés: Enseignement fondamental de neuf ans. Formation de professeurs.

La enseñanza primaria de nueve años *Desafíos a la formación de profesores*

RESUMEN: El artículo desarrolla una reflexión sobre la ampliación de la escolaridad obligatoria, mostrando las dificultades enfrentadas por un conjunto de municipios ubicados en la mesoregión oeste del estado de Santa Catarina, en la adecuación del ingreso de los niños a la enseñanza primaria con duración de 9 años. También son señalados algunos desafíos a la formación de los profesores, en un escenario marcado por políticas que, por un lado, sitúan al profesor como artífice de los cambios educacionales y, por otro lado lo descalifican, al excluirlo del proceso de construcción de una propuesta que él deberá materializar en su práctica cotidiana.

Palabras clave: Enseñanza primaria de nueve años. Formación de profesores.