

Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7  
Cadernos PDE

VOLUME II

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE  
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE  
Produções Didático-Pedagógicas

2014

## Ficha para identificação da Produção Didático-pedagógica – Turma 2014

<b>Título:</b> Transição de 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: desafios para a escola pública paranaense	
<b>Autor:</b> Maria dos Anjos Grangeiro da Silva	
<b>Disciplina/Área:</b> (ingresso no PDE)	Gestão Escolar
<b>Escola de Implementação do Projeto e sua localização:</b>	Colégio Estadual Antonio dos Três Reis de Oliveira – EF e M
<b>Município da escola:</b>	Apucarana
<b>Núcleo Regional de Educação:</b>	Apucarana
<b>Professor Orientador:</b>	Zuleika Aparecida Claro Piassa
<b>Instituição de Ensino Superior:</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>Relação Interdisciplinar:</b>	Gestão, Pedagogia e História
<b>Resumo:</b>	<p>O presente artigo apresenta reflexões a respeito da gestão escolar, buscando analisar os conflitos e desafios vivenciados pelo gestor, equipe pedagógica e professores de 6º ano quanto à organização do trabalho pedagógico, no sentido de superar a ruptura em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista a efetivação de uma escola de qualidade social, busca trazer à tona questões pertinentes à transição de série e de subsistema de ensino, bem como à formação inicial bastante diversa dos professores e as dificuldades enfrentadas pelos alunos devido a essas mudanças como um dos entraves para que esta escola seja de fato, realidade. O objetivo consiste em contribuir para o aprofundamento teórico, de modo a fornecer subsídios para discutir os conflitos da transição de 5º para o 6º ano. Para tanto, adotou-se como metodologia uma pesquisa de caráter bibliográfico inicial, baseada nas obras de Romanelli (2013) e Aranha (1996) com foco na estrutura da</p>

	<p>educação a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61), seguida por pesquisa de campo, na qual foi empregado um questionário destinado aos professores de 6º ano, com questões fechadas como instrumento de coleta de dados. A pesquisa permitiu concluir que a minimização do abismo que há entre a transição de 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental passa, indiscutivelmente, pela discussão do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da formação dos professores.</p>
<p><b>Palavras-chave:</b></p>	<p>Educação Básica. Ensino Fundamental. Transição de 5º para o 6º ano.</p>
<p><b>Formato do Material Didático:</b></p>	<p>Artigo científico</p>

# TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

## Desafios para a escola pública paranaense

SILVA, Maria dos Anjos Grangeiro da<sup>1</sup>

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta reflexões a respeito da gestão escolar, buscando analisar os conflitos e desafios vivenciados pelo gestor, equipe pedagógica e professores de 6º ano quanto à organização do trabalho pedagógico, no sentido de superar a ruptura em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista a efetivação de uma escola de qualidade social, busca trazer à tona questões pertinentes à transição de série e de subsistema de ensino, bem como à formação inicial bastante diversa dos professores e as dificuldades enfrentadas pelos alunos devido a essas mudanças como um dos entraves para que esta escola seja de fato, realidade. O objetivo consiste em contribuir para o aprofundamento teórico, de modo a fornecer subsídios para discutir os conflitos da transição de 5º para o 6º ano. Para tanto, adotou-se como metodologia uma pesquisa de caráter bibliográfico inicial, baseada nas obras de Romanelli (2013) e Aranha (1996) com foco na estrutura da educação a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61), seguida por pesquisa de campo, na qual foi empregado um questionário destinado aos professores de 6º ano, com questões fechadas como instrumento de coleta de dados. A pesquisa permitiu concluir que a minimização do abismo que há entre a transição de 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental passa, indiscutivelmente, pela discussão do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da formação dos professores.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino Fundamental. Transição de 5º para o 6º ano.

---

<sup>1</sup> Professora da rede estadual de Educação do Paraná, participante do PDE/2014.

<sup>2</sup> Mestre em Educação - Professora orientadora da Universidade Estadual de Londrina.

## INTRODUÇÃO

Esta produção didático-pedagógica pretende abordar um estudo a respeito da gestão escolar, e busca analisar os conflitos e desafios vivenciados pela direção, equipe pedagógica e professores de uma escola pública do município de Apucarana, quanto à organização do trabalho pedagógico para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, no sentido de superar a ruptura em relação aos anos iniciais.

Sendo assim tem por objetivo subsidiar teórica e metodologicamente a direção, equipe pedagógica e professores na elaboração de estratégias que visem promover uma transição menos conflituosa dos alunos que terminam o 5º e ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, o Ensino Fundamental tem nove anos de duração, e, embora apresente uma estrutura sequencial, as séries em questão, historicamente, não têm conseguido imprimir uma visão de continuidade do percurso escolar, o que tem provocado desafios tanto para professores quanto para os alunos do 6º ano.

Os desafios resultam das diferenças organizacionais entre as séries e, dentre elas cita-se a interação professor-aluno, que no 5º ano é estabelecida de forma “quase maternal” com a professora regente, mas ao ingressar no 6º ano, em virtude do aumento das atividades e exigências tanto da família, quanto da “nova” escola, esta relação se torna distanciada. Além disso, outros fatores como mudança de um professor generalista para vários especialistas, de uma forma de avaliação para várias, de aulas sem tempo determinado para aulas de 50 minutos, contribuem para o aumento dos conflitos na transição. Sem falar na quantidade de tarefas de casa e livros que eles passam a utilizar. Mais do que isso, é um momento especial na vida do estudante, que está entrando na adolescência.

Por essas razões e, em face da aspiração de uma educação de qualidade social, este artigo foi elaborado como instrumento de materialização da proposta de formação continuada destinada à direção, equipe pedagógica e professores que atuam em turmas de 6º ano, ora apresentada no Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. É resultado de pesquisas, estudos e reflexões desenvolvidos durante o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) ofertado pela Secretaria de

Estado da Educação do Paraná – SEED na área de gestão escolar, por entender que a organização do trabalho pedagógico precisa considerar os efeitos causados pela ruptura entre as séries.

Esta problemática, embora, historicamente, tenha sido uma constante no cotidiano das escolas públicas paranaenses tem pouca produção acadêmica a respeito, o que indica a necessidade de reflexão e elaboração de estratégias para minimizar os efeitos da transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, a fim de cumprir a função social da escola, qual seja, a de proporcionar a aquisição do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade a todos.

Durante os cinco anos em que a criança frequenta os anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores são unidocentes, ministram praticamente todas as disciplinas da base nacional comum, uma vez que possuem formação no curso de Pedagogia, Normal Superior ou Magistério, nível médio, que se concentram na formação específica para a docência. Já os professores dos anos finais, conforme aponta Gatti *et al* (2008) são formados nos cursos de licenciatura em área específica que, na maioria das vezes, priorizam grades e ementas curriculares compostas por disciplinas voltadas para conhecimentos exclusivos da área, em detrimento das disciplinas diretamente ligadas à formação para a docência, que fica em torno de 10%. Isso demonstra que o professor especialista que atua no 6º ano tem como foco o conteúdo, secundarizando assim as questões pedagógicas e especificidades relacionadas ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Com efeito, as alterações na vida escolar são inevitáveis, no entanto, às escolas cabe refletir acerca destas, de modo que possam cumprir o que preconiza o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p. 3).

Há de se reconhecer, portanto, diante da realidade do atual Ensino Fundamental e do que propõe as diretrizes, que essa transição entre as séries requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à articulação entre a primeira e a

segunda fase. Esse é um dos maiores desafios que as escolas enfrentam atualmente, pois mesmo com a democratização do acesso, ainda não conseguimos garantir a permanência e o sucesso de estudantes que migram de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória.

A partir do exposto, há que se reconhecer a necessidade de repensarmos o fazer pedagógico das escolas estaduais que trabalham com turmas de 6º ano, de modo que a direção, equipe pedagógica e professores possam refletir e compreender, por meio de um debate aprofundado, quais são os entraves que impedem a escola de cumprir o seu papel e avançar na garantia da qualidade da educação como um direito de todos.

## **1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL**

### **1.1 A LDBEN 4.024/61**

Para compreendermos os desafios que temos hoje na educação, de modo especial no que se refere à desarticulação entre as etapas da Educação Básica como a conhecemos hoje (Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio), propomos uma análise histórica do período da década de 60 até os dias atuais. Iniciamos com a apresentação da estrutura do ensino na LDBEN 4.024/61, que segundo Romanelli (2013) organizava o sistema da seguinte forma:

- Ensino pré-primário – escola maternal e jardim de infância destinado aos menores até sete anos de idade, sem obrigatoriedade de oferta pelo Estado;
- Ensino primário – obrigatoriedade de oferta pelo estado, com duração mínima de 4 anos, podendo se estender por mais 2 anos, sob a justificativa de ampliação dos conhecimentos e iniciação dos alunos em artes aplicadas;
- Ensino médio – composto de dois ciclos: o ginasial – com duração de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos abarcando o ensino secundário e técnico, direcionado às áreas: industrial, agrícola, comercial e formação de professores.

Com essa estrutura em funcionamento, a educação caminhou toda a década de 60. Neste período, o estado não chamou para si a responsabilidade de oferta da

educação pré-primária (hoje, educação infantil), mas se comprometeu a oferecer o ensino primário (hoje ensino fundamental), com 4 anos de duração, porém, sem obrigatoriedade da matrícula por parte dos pais ou responsáveis.

Ao completarem sete anos, as crianças ingressavam na 1ª série e, ao concluir a 4ª série ou ensino primário, eram matriculadas na primeira série do 1º ciclo ginasial, desde que fossem aprovadas no “Exame de Admissão”, regulamentado no ano de 1931 pelo Decreto 19.890; tivessem, no mínimo, 11 anos completos ou a completar durante o ano letivo; e fossem classificadas no exame dentro do número de vagas disponibilizadas (BRASIL, 1931. s/n).

Portanto, não bastava ser aprovado, mas era preciso ter uma classificação suficiente para cursar o ginásio. Se o aluno não conseguisse essa classificação para ser matriculado na instituição escolhida, não teria direito de se matricular em nenhuma outra, pois podia se inscrever em apenas um estabelecimento de ensino, conforme prescrito nos artigos 18 a 23 do decreto nº 19.890.

O Artigo 36 da Lei 4.024/61 assim se referia ao exame de admissão:

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (BRASIL, 1961, p. 7).

É importante frisar que os exames de admissão ao ginásio eram obrigatórios em todas as escolas secundárias oficiais do Brasil de 1931 até 1971. Os cursos preparatórios aconteciam durante um ano, na denominada de 5ª série, destinados aos alunos que, embora tivessem terminado a 4ª série, precisavam se preparar melhor para o exame ou ainda para aqueles que já o haviam feito e tinham reprovado. Muitas professoras atendiam alunos que cursavam a 4ª série primária e, paralelamente, se preparavam para o “temido” exame, em suas próprias casas. Essa possibilidade era aproveitada, principalmente, por aqueles que se destacavam nos estudos, de modo que, ao terminarem a 4ª série, realizavam os exames e, caso fossem aprovados, “pulavam um ano” e ingressavam no ginásio.

Assim, o exame de admissão assumiu a forma de “rito de passagem” entre o ensino primário e secundário, embora permeado por simbolismos, que geravam vários conflitos e tensões aos adolescentes participantes, uma vez que precisavam conviver com a possibilidade de fracasso (GRAÇA, 1998, p. 45). A barreira



estabelecida pelo exame ao ingresso no ensino secundário nos leva a concordar com Meneses (2011, p. 66) ao afirmar que sua exigência legal representava já naquela época, “a descontinuidade entre o ensino primário e o médio”, uma vez que o aluno, apesar de concluir uma etapa e estar aprovado, não era considerado “preparado” para a etapa seguinte, necessitando, por isso, passar pelo rigoroso exame de admissão.

Em consequência do elevado índice de reprovação nos exames, a alta seletividade, de certa forma, provocava certa homogeneidade nas escolas secundárias, pois “(...) consideremos simplesmente que, por falta de escolas e oportunidades, a seletividade funciona **antes** das crianças ingressarem nelas. Quais seriam as eleitas e quais seriam as rejeitadas?” (FREITAG, 1980, p. 61, grifo da autora). Esse fator contribuiu para que o trabalho desenvolvido pelos professores nessa época tomasse como ponto de partida o fato de que todos os alunos de determinada série se encontravam no mesmo patamar de conhecimento.

## **1.2 A reforma do ensino a partir de 1970**

Na década de 70, com a promulgação da nova Lei de Reforma nº 5.692/71, o ensino passa por uma reestruturação, apesar de que as mudanças não tenham ocorrido em todos os itens da LDB anterior, conforme aponta Ghiraldelli (1990, p. 181), uma vez que “não rompeu com os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus” que vigoravam até então, mas apontava para a sua continuidade. No entanto, mudanças significativas não podem deixar de ser elencadas, tais como a ampliação dos anos obrigatórios de escolaridade no Brasil, que passaram de 4 para 8 anos, sob a denominação de Ensino de Primeiro Grau. Desse modo, há a junção do antigo primário com o ginásial, extinguindo o exame de admissão, que vigorava há 40 anos. Outra mudança se refere à criação da escola única profissionalizante e à reestruturação do curso supletivo. De acordo com Aranha (1996):

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedecem aos princípios da *continuidade* e da *terminalidade*. A continuidade quer garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade espera-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno esteja capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário (ARANHA, 1996, p. 214).

Assim, podemos verificar que a ampliação da escolaridade no Brasil decorre de um longo processo, e que o exame de admissão, embora tenha sido alvo de críticas, por se constituir um dos mecanismos de seleção escolar (ROMANELLI, 2010), funcionou durante décadas como uma espécie de “rito de passagem”, preparando e selecionando os “melhores” alunos para o ginásio, porém, atribuindo à escola o sentido de privilégio e não de direito.

### **1.3 A atual LDBEN – Lei nº 9.394/96**

No ano de 1996, uma nova lei – a atual LDBEN 9.394 propunha uma estrutura didática diferente para o ensino brasileiro. A educação, então, passa a ser organizada em dois níveis:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II – educação superior (BRASIL, 1996, p. 4).

Vale registrar que trataremos apenas do nível educação básica e da etapa ensino fundamental nesse momento. Considerada a segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental (denominado de ensino primário na Lei 4.024/61 e ensino de 1º grau na 5.692/71) é tratado no artigo 32 da Lei 9.394/96. Houve alteração quanto à sua duração, que passa de oito para nove anos, de caráter obrigatório e gratuito.

O Ensino Médio – última etapa da educação básica, (denominado ginásial e colegial na Lei 4.024/61 e ensino de 2º grau na Lei 5.692/71) passa a ter duração mínima de três anos, conforme previsto no artigo 35.

A partir do exposto, fica claro que o direito à educação ao longo dos tempos foi lentamente conquistado, rumo à democratização da educação básica. caracterizando-se como um dos direitos mais importantes para os indivíduos. A educação [...] “assume o status de direito humano, pois é parte da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (CLAUDE, 2005, p. 37).

Até o ano de 2005, o Brasil atendia à demanda educacional da população na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, ou seja, na segunda etapa da educação

básica, denominada ensino fundamental, com oito anos de duração – 1ª a 8ª série. Recentemente, mudanças importantes aconteceram no sistema educacional no sentido de ampliar a extensão do ensino obrigatório no país. Trata-se da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, por meio da Lei 11.274, promulgada em fevereiro de 2006, a qual substituiu o artigo 32 da LDBEN 9.394/96 com a nova redação: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...” (BRASIL, 2006. p. 2). Este é considerado um passo importante para a educação, pois:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (BRASIL, 2007, p. 27).

Logo em seguida, em 2009, a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009) altera o artigo 208 da Constituição Federal e promove mais um salto qualitativo para ampliar a extensão do ensino obrigatório no país, estendendo de 9 para 14 anos de escolarização, tornando obrigatória a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Embora o prazo para que estados e municípios se organizem para esta realidade se estenda até 2016, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2009 (PNAD) alerta para o desafio que tal medida representa, visto que os dados revelam que são mais de 3,6 milhões de crianças e jovens fora da escola, que representam cerca de 8% da população na faixa etária da obrigatoriedade prevista (IBGE/PNAD, 2009).

Nesse sentido, para que o direito à educação seja de fato assegurado, a democratização das vagas é um dos desafios a serem vencidos coletivamente pelos governos federal, estadual e municipal, em regime de colaboração, conforme prescreve o artigo 211 da CF/88. Assim, cada ente federado tem a responsabilidade de elaborar seus planos de educação, e, para que haja unidade, devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação. A Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014 que trata do Plano Nacional de educação (PNE/2014-2024) estabelece as três primeiras metas para garantir o direito à educação, nos termos em que foi exposto até aqui.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de

forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2010d. p. 8).

A partir do exposto, é preciso refletir sobre o desafio que a ampliação da universalização da educação básica gera no sistema educacional, especialmente no “quesito” qualidade, como destacam Oliveira e Araújo (2005, p. 3):

[...] o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não produza mecanismos de diferenciação e exclusão social.

Ao ponderar sobre a questão da qualidade, os autores tecem críticas à incapacidade do sistema em prover a permanência com sucesso dos alunos nas escolas, já que, por um lado, todos têm o acesso garantido na legislação, mas, por outro, poucos conseguem concluir a escolaridade obrigatória. Desses poucos, boa parte carrega consigo um histórico de reprovação e desistências no Ensino Fundamental e Médio.

Os novos desafios em consequência da ampliação surgiram pelo fato de a democratização permitir que aqueles que estavam fora da escola tivessem acesso a ela, todavia, esta escola não se mostrou apta a atender as especificidades e demandas reais apresentadas (BEISIEGEL, 2005). Concorda-se com o autor que as escolas não estão suficientemente preparadas para atender às demandas cada vez mais complexas e apontamos a necessidade de se rever a formação de professores como sendo um ponto estratégico de intervenção para a melhoria da qualidade da educação básica.

## **2 Os impasses da formação inicial e consequências para a qualidade da educação**

Pensar em educação nos remete a pensar a formação para a prática docente, pois dela depende em muito a qualidade da educação que será oferecida às crianças, jovens e adultos do nosso país. A partir dessa conjuntura, entende-se que a formação superior para a atuação na educação básica hoje é considerada como ponto de partida para a melhoria dessa qualidade, embora, como afirma Gatti (2011, p. 92) “claro deve ficar que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino”, mas há um consenso de que a ação docente ocupa um lugar central nas salas de aula.

Essa ideia se tornou mais forte após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que conforme aponta Scheibe (2008, p.34) “[...] representa um marco para o privilegiamento da formação docente em nível superior”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL/INEP/MEC, 2009) divulgou um estudo que revela, a partir do Censo Escolar 2007, o cenário da formação de professores que atuam no Ensino Fundamental no Brasil. Por ser o curso de Pedagogia considerado o mais adequado para os professores que atuam nos anos iniciais, dos 685.025 que atuam nessas séries, a pesquisa revelou que 50,1% possuem essa formação. No entanto, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% Normal ou Magistério, ou seja, apenas 87,3% do total possuem a formação mínima exigida por lei para atuar nessas séries. Esse não pode ser considerado um panorama ideal para um país que luta para melhorar a qualidade da educação, agregando ainda 6,3% com formação superior sem licenciatura, 5,6% com nível médio e menos de 1% com nível fundamental. (BRASIL/INEP/MEC, 2009).

Em relação aos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, dos 736.502 (73,4%) possuem licenciatura em nível superior, mas 26,6% não apresentam a habilitação exigida para atuação nessa fase, tendo apenas o nível médio, com habilitação no magistério (BRASIL/INEP/MEC, 2009).

Diante disso, entendemos que não basta universalizar a formação superior para todos os docentes que atuam na educação básica, mas é preciso refletir acerca da qualidade dessa formação, frente aos desafios educacionais. Nesse sentido, cabe reavaliarmos as diversas iniciativas em prol da melhoria da qualificação docente, de modo especial no que diz respeito à formação inicial na modalidade à distância. De acordo com Scheibe (2008):

É importante e urgente discutir a qualidade desses cursos semipresenciais - ou quase plenamente virtuais - ofertados por um conjunto bastante heterogêneo de instituições, e interrogar sobre as práticas que estão sendo privilegiadas na formação docente, sobre as experiências educativas que oportunizam. Cabe ressaltar o cuidado que é preciso ter no delineamento das ações futuras a diferenciação e explicitação do que se pretende como provisório e emergencial, para que, por diferentes conjunturas, isso não se torne política permanente configurando retrocesso, reiterando a lógica de desprofissionalização docente (SCHEIBE, 2008, p. 6).

Os problemas já relacionados à formação de professores sejam presenciais ou à distância, prejudicam sua credibilidade e, por isso, vêm sendo amplamente discutidos, o que indica a necessidade de redimensionamento em sua estrutura, no sentido de conter a crescente desvalorização do professor na sociedade. Conforme afirma Pimenta (1999, p.15):

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Portanto, para que a transição dos alunos entre as séries deixe de ser um fator que, somado a tantos outros, dificulte ainda mais o alcance de uma educação de qualidade social, é fundamental evitar as lacunas deixadas pela formação de professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

### **3 Percepção dos professores sobre a transição**

Com o intuito de coletar dados a respeito do perfil dos professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, bem como a compreensão destes acerca da transição do 5º para o 6º ano no Colégio Estadual Vale do Saber – EF e M de Apucarana, foi aplicado questionário com questões fechadas para treze professores.

A pesquisa realizada no Colégio revelou que aproximadamente 58,3% dos professores que atuam no 6º ano consideram que a transição da forma como tem ocorrido, resulta, inevitavelmente, na “ruptura” entre as séries e que isso constitui de fato um desafio.

Um dos fatores que mais contribuem para a ruptura entre o 5º e 6º ano, apontados por 58% dos professores, refere-se à desarticulação entre os currículos da rede municipal e estadual. Já a relação professor/aluno e número maior de professores são indicados por apenas 25% como fatores que exacerbam os conflitos na transição. Por fim, 20% consideram que as diferenças no processo de formação inicial dos professores de 5º ano (generalistas) e 6º ano (especialistas), influenciam na ruptura entre as séries.

Outro instrumento que utilizamos para a construção deste artigo foi a observação sistemática do cotidiano de uma escola estadual que trabalha com estudantes de sexto a nono ano e uma escola municipal que trabalha com estudantes de primeiro a quinto ano. Foram feitas vinte horas de observação em cada escola. Foram observados aspectos tais como relação professor aluno, organização do tempo escolar, os registros de conteúdos por parte dos alunos, a metodologia e a avaliação dos docentes.

O fato de mais da metade dos professores apontar que as dificuldades na transição dos alunos de 5º para o 6º ano têm aumentado devido às diferenças curriculares foi corroborado nas observações das escolas da rede municipal e estadual, confirmando que na prática há um abismo entre ambos.

Os alunos da rede municipal (1º ao 5º ano) são vistos por meio do currículo como crianças, que precisam ser tratados com carinho, resultando assim, numa relação de afetividade com o professor regente, já que o tempo diário de trabalho com o aluno é organizado por hora relógio. No entanto, após um curto período de férias escolares, ao ingressarem na rede estadual (6º ano), esta afetividade praticamente inexistente, ou, se existe, ocorre em menor grau, com um ou outro professor, cuja organização temporal se dá por hora/aula, com duração de cinquenta minutos.

Assim, o tempo, por sua vez, acaba por influenciar os conteúdos que, na rede municipal, salvo algumas exceções, geralmente são trabalhados pelo professor regente da turma. Esta organização permite a integração dos conteúdos, e, de certa forma, dedicar mais tempo àqueles que da turma tem dificuldades. Já na rede estadual, o trabalho interdisciplinar é dificultado, pois os conteúdos são fragmentados em cada disciplina, e são trabalhados por professores diferentes, que constroem as propostas curriculares a partir das Diretrizes Curriculares Orientadoras elaboradas pela SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação/PR).

Outro fator que pode parecer insignificante, mas que merece atenção, refere-se à organização dos registros feitos pelos alunos. Na rede municipal, os cadernos são pequenos e eles realizam diversas cópias do quadro, sob a supervisão da professora regente, que procura sempre considerar o “tempo” de cada um para realizar as atividades. Porém, devido à organização do tempo na rede estadual ser hora/aula de 50 minutos, os registros feitos nos cadernos ou nos livros didáticos são de responsabilidade quase exclusiva do aluno, uma vez que os professores não dispõem de tempo suficiente para acompanhar se todos os alunos realizaram as atividades propostas.

A metodologia que um professor da rede municipal utiliza também difere em muito da rede estadual. Basta observarmos uma turma de 5º ano com a professora regente, que, na maioria das vezes, trabalha várias disciplinas e tem mais possibilidades de conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, bem como trabalhar interdisciplinarmente, a fim de relacionar as disciplinas para que façam sentido aos mesmos. Por outro lado, alunos de 6º ano se deparam semanalmente com muitos professores, cada um com uma concepção diferente de metodologia. Estas mudanças interferem no processo de adaptação dos alunos, que necessitam de tempo para se acostumar, mas bate o sinal e logo entra na sala outro professor. Administrar tantas mudanças pode ser muito difícil para algumas crianças e isso reflete muito no processo ensino aprendizagem.

Finalmente, falar em currículo nos remete também à avaliação e, novamente, este tema está intrinsecamente relacionado à organização das redes. O aluno que frequenta o 5º ano é avaliado por poucos ou apenas um professor, o qual é referência para ele, ao passo que no 6º chega a ser avaliado por até 12 professores, o que implica pensar que são muitas referências para os alunos darem conta com seus estudos. Além disso, nem sempre são oferecidos vários instrumentos de avaliação, e isso vale para as duas redes, porém, as dificuldades são acentuadas no 6º ano, devido ao número maior de professores, disciplinas e ao nível de autonomia exigido dos alunos por parte dos docentes.

A partir desse contexto, consideramos essencial proporcionar momentos coletivos de formação, a fim de refletirmos acerca dessas dificuldades à luz da organização da estrutura da educação, tomada como ponto de partida para compreendermos a desarticulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.



## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. **História da Educação**. 2 ed.rev. São Paulo: Moderna, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade o ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf). Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59**: de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 06 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009)**. Brasília: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 11 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87da Lei no 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 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). Disponível também em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm) >. Acesso em 09 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para direitos humanos. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005, pp. 37-63.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf). Acesso em: 08 jul. 2014.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira. **Pés de anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos anos dourados**. Universidade Federal de Sergipe, Editora UFS, 2002.

MENESES, J. G. de C. *et al.* Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras. São Paulo: Cengage Learning/USP, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira Educação. Rio de Janeiro, n.28, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 07 jul. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHEIBE, Leda. **Políticas públicas para formação de profissionais da educação básica**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul “Pesquisa em educação e inserção social”. 2008, Itajaí, SC. **Anais**. Itajaí, SC. UNIVALI, ANPED Sul, 2008. CD-ROM.