

A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores

Maurício Pastor Santos^{I, II}

Maria Lourdes Gisi^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2526>

Resumo

Este estudo busca analisar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas características dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, considerando o processo de municipalização ocorrido no estado do Paraná nas últimas décadas e a acentuada elevação da taxa de distorção idade-série e de reprovação no 6º ano, apuradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O foco é a investigação sobre a desarticulação que existe dentro de uma mesma etapa da educação básica, contemplando o ponto de vista dos profissionais da educação que atuam diretamente com esses estudantes. Os dados foram obtidos mediante entrevista semiestruturada com 20 professores de escolas estaduais do município de Curitiba que atuam no 6º ano; análise documental relativa à legislação vigente; dados divulgados pelo Inep/Ministério da Educação (MEC); e estudos existentes sobre a temática. As análises apontam para a necessidade de ações colaborativas que proporcionem a ampliação do debate conjunto entre professores que atuam numa e noutra fase, uma vez que as dificuldades presentes nessa transição, identificadas pela pesquisa, evidenciam-se tanto nas escolas da rede estadual quanto nas escolas da

^I Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <mpastor@seed.pr.gov.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7773-3443>>.

^{II} Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <maria.gisi@pucpr.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0474-474X>>.

^{IV} Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil.

rede municipal de ensino que ofertam as duas fases do ensino fundamental. É preciso, assim, considerar as dificuldades relacionadas à estrutura curricular e à prática pedagógica que são distintas nas duas fases e que apresentam indícios associados às dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: municipalização; ensino fundamental; formação de professores.

Abstract

The (dis)articulation of elementary school and the teacher training

This study intends to analyze the school routine and the pedagogical practices characteristic of initial and final years of elementary school, considering the municipalization process that occurred in the state of Paraná in recent decades and the sharp increase in the rate of age-grade distortion and in the rate of grade failure in the 6th year, calculated by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). The focus is on the research on the disarticulation that exists within the same stage of basic education, contemplating the viewpoint of education professionals who work directly with these students. The data were collected by means of interviews with 20 teachers from state schools in the city of Curitiba who teach in the 6th grade; documental analysis on the current legislation; data released by Inep/Ministério da Educação (MEC); and studies about this subject. The analysis unveiled the need for collaborative initiatives that promote the expansion of the joint discussion between teachers who work in each of those phases, given that the present difficulties in this transition, identified by the research, became evident not only in the state schools but also in municipal ones that offer the two phases of elementary school. Therefore, it is inevitable to consider the difficulties related to the curricular structure and pedagogical practices, which are different in both phases and which present indications associated with learning difficulties.

Keywords: municipalization; elementary school; teacher training.

Introdução

A desarticulação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental nas escolas públicas evidenciou-se a partir do processo de municipalização da primeira fase do ensino fundamental ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Dessa forma, as redes municipais de ensino assumiram a responsabilidade pela administração da educação dos anos iniciais e as redes estaduais, dos anos finais, o que se efetivou, em maior ou menor grau, nas unidades federativas do Brasil.

No Paraná, a situação referente à separação do ensino fundamental em duas fases já havia sido destacada no documento que avaliou o impacto da municipalização dessa etapa de ensino, ainda no início dos anos 1990, quando os municípios que assinavam o Termo Cooperativo de Parceria Educacional¹ entre Estado e Municípios assumiam o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Ipardes, 1996), conforme relatado nas conclusões do documento:

O processo de municipalização está provocando uma separação rígida, que não poderia haver no campo da educação pública, quanto às responsabilidades de cada esfera de governo. A responsabilidade pelo ensino fundamental não é exclusiva dos municípios, mas também do Estado e da União, na medida em que estes são, em última instância, os responsáveis pela formulação de políticas que irão se refletir nas políticas municipais. (Ipardes, 1996, p. 89).

O mesmo relatório afirma que o processo de municipalização cria uma segmentação dentro do próprio ensino fundamental, fazendo com que a nova estrutura dos cursos de 1ª a 4ª série provocasse a exclusão dos alunos da próxima fase – 5ª a 8ª série (Ipardes, 1996, p. 93).

Passados 17 anos, o documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 salienta essa mesma fragmentação no nível nacional:

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do ensino fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar. (Brasil. MEC, 2013, p. 38).

Essa cisão dentro da mesma etapa e a consequente necessidade de articulação no âmbito de uma transição que possa orientar e subsidiar as práticas pedagógicas empregadas numa e noutra fase são enfatizadas também nos estudos desenvolvidos por Cainelli (2011, p. 128):

A transição da quarta para quinta série ou sexto ano no Paraná é mediada por mudanças significativas para os alunos. O sentimento de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação Estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico. As primeiras séries do ensino fundamental público são de responsabilidade dos municípios e as séries finais, assim como o ensino médio, ficam a cargo do Estado. Em que âmbito se constitui na prática esta passagem entre os níveis de ensino? Seria uma transição articuladora ou desarticuladora? Enquanto estruturas distintas, estes espaços não se articulam de forma a propiciar uma continuidade de propostas pedagógicas e caracterizam-se por serem redes de ensino distintas, o que dificulta o processo de transição do aluno da rede municipal para a estadual.

¹ Modelo do termo utilizado é parte do Anexo III do documento Avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná.

Assim, nota-se que os estudantes do ensino fundamental, atualmente, estão diante de duas práticas pedagógicas com características diferentes nos anos iniciais e nos anos finais. Do 1º ao 5º ano, os alunos usualmente são atendidos por um número menor de professores. Está presente a figura do professor generalista, o regente, que estabelece uma relação afetiva bastante próxima de todos os estudantes da turma.

Os horários em que são estudadas as disciplinas não têm a mesma rigidez daqueles definidos dentro da matriz curricular estabelecida do 6º ao 9º ano. Nesta segunda fase, a referência que os estudantes tinham do professor regente desaparece diante do maior número de docentes que ministram suas disciplinas específicas, também em horários determinados.

Além dessas características, existe ainda a diferenciação quanto à organização: enquanto as escolas municipais de Curitiba estão organizadas quase totalmente em ciclos de aprendizagem, as estaduais seguem a organização seriada. São situações que fazem diferença para os estudantes que, quando na transição da fase I para a fase II do ensino fundamental, deixam o ambiente em que estiveram por cinco anos para estarem diante de um novo cenário.

Nesse contexto, é oportuno estabelecer o debate quanto às dificuldades que os estudantes enfrentam nessa passagem, considerando que não significa apenas uma mudança da rede estadual para a rede municipal de educação.

O que causa a desarticulação do ensino fundamental?

Os obstáculos presentes na transição do 5º para o 6º ano não podem ser atribuídos somente à cisão ocorrida no ensino fundamental a partir do processo de municipalização dos anos iniciais, fato já identificado como coadjuvante para o não estabelecimento da organicidade dos processos de ensino e aprendizagem no decorrer da vida escolar do estudante (Ipardes, 1996; Cainelli, 2011; Brasil. MEC, 2013). Ao observar a taxa de distorção idade-série e a taxa de reprovação, verifica-se que os números mostram o mesmo desafio, tanto na rede estadual quanto na municipal de ensino, em escolas que oferecem as duas fases, comparando-se os dados do 5º e do 6º ano, no caso do município de Curitiba.

Para exemplificar essa constatação, tomam-se por base as estatísticas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014, para as escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba. Os indicadores apresentados mostram que a distorção idade-série no 5º ano das escolas municipais é de 6,9% e no 6º ano das escolas estaduais é de 15,8%, um aumento de mais de 120%. A distorção ocorre também nos outros anos dessa etapa, porém, um aumento dessa magnitude é observado somente nessa ocasião. Ampliando-se a verificação para os 399 municípios do estado, essa taxa, para o 5º ano, é de 13,4% e para o 6º ano, na rede estadual, é de 19,3%. Em âmbito nacional, para o 5º ano das redes municipais, 27,5%; e para o 6º ano das redes estaduais, 27,6% (Brasil. Inep, 2014).

Examinando-se ainda a taxa de reprovação por município em 2014, verifica-se que, em Curitiba, em toda a rede municipal de ensino, ela é de 3% para o 5º ano e, na rede estadual, de 13,8% para o 6º ano. Essa taxa, na totalidade da rede municipal de ensino do estado, também é de 3% para o 5º ano, enquanto que, na rede estadual, é de 12,5% para o 6º ano. Em âmbito nacional, na rede municipal, a reprovação no 5º ano sobe para 8,5% e na rede estadual, no 6º ano, a taxa é de 14% (Brasil. Inep, 2014).

Exemplifica-se, aqui, o caso de Curitiba, por uma situação peculiar e que contribui para o esclarecimento sobre o engano em atribuir o insucesso do aluno apenas ao fato de o estudante mudar de uma rede de ensino para outra.

Ocorre que, em Curitiba, das 181 escolas municipais, 11 ofertam também os anos finais do ensino fundamental. Quando se observa o indicador distorção idade-série, considerando somente o 6º ano das 11 escolas municipais, constata-se que a distorção é de 14,4%. Isto é, tanto na rede municipal quanto na rede estadual, o indicador apresenta um resultado muito próximo, ou seja, aumento de mais de 100%. Com a taxa de reprovação, a constatação repete-se no 6º ano das escolas municipais, em que se verifica a taxa de 14,9% (Brasil. Inep, 2014; Curitiba, 2015).

Não se trata, portanto, apenas de mudança de uma estrutura administrativa para outra, como verificado no exemplo da rede municipal de Curitiba, mas da necessidade de uma investigação mais profunda sobre as causas do insucesso do estudante, demonstrada por esses indicadores, quando ele entra no 1º ano da segunda fase do ensino fundamental. Para se avançar nesse campo, é necessário conhecer o que se passa num e noutro momento da vida escolar desse estudante, de forma a proporcionar alternativas de intervenção pedagógica nessa fase de transição e objetivar o sucesso dos estudantes nessa etapa da educação básica.

Percepção dos professores sobre a transição entre a fase inicial e a fase final do ensino fundamental

Com base nos dados coletados mediante entrevista semiestruturada com 20 professores de escolas estaduais do município de Curitiba, que atuam no 6º ano do ensino fundamental em diferentes disciplinas, e utilizando a análise temática² proposta por Bardin (2011) como metodologia, destacam-se duas categorias decorrentes dos depoimentos dos professores: a *dificuldade de aprendizagem*, relacionada ao interesse, à insegurança e à dificuldade de adaptação dos estudantes quando chegam ao 6º ano; e a *formação de professores*, considerando que as práticas são distintas nas duas fases.

² Fazer uma análise temática "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido." (Bardin, 2011, p. 135).

Dificuldade de aprendizagem

A dificuldade declarada pelos professores está associada ao maior ou menor grau de apreensão, pelos alunos, dos conteúdos de matemática e língua portuguesa, principalmente os relacionados às quatro operações, resolução de problemas, leitura, escrita e compreensão de texto.

As dificuldades apresentadas são básicas: leitura, escrita, organização de ideias para produção de textos e matemática: as operações e o raciocínio lógico. (R4).

A falta de conhecimentos básicos, em especial em língua portuguesa, interfere nas demais disciplinas, uma vez que a leitura deficiente não permite a interpretação do que está sendo proposto por meio das metodologias abordadas pelos professores de 6º ano.

Interesse dos alunos

De acordo com a percepção dos professores, os estudantes, na maioria das vezes, chegam ao 6º ano bastante interessados, entusiasmados e cheios de curiosidade. Eles ingressam animados e ansiosos pelo novo, embora seja observada alguma insegurança diante dessas novidades e diferenças, relacionadas aos hábitos escolares do ambiente no qual estudavam em comparação ao que acabam de ingressar. Nesse contexto, são apontadas questões relativas a número de professores, disciplinas desconhecidas e grande dificuldade em focar a atenção nas explicações e conciliar tarefas e trabalhos, pois tudo é cobrado não só por dois ou três professores, mas sim por oito ou nove. Porém, foi observado que esse interesse inicial diminui com o passar de alguns meses e que nem sempre está relacionado à vontade de estudar, mas à escola como oportunidade de um novo espaço social, amizades e brincadeiras. Os professores evidenciam que a diminuição do interesse dos alunos pelo estudo está diretamente associada às dificuldades apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

O aluno que chega no 6º ano vem cheio de curiosidades, expectativas, ingressam na série animados e ansiosos pelo novo e, diante das dificuldades que vão encontrando diariamente, se desmotivam, perdem muitas vezes o interesse por não se perceberem aptos à série que estão. (R5).

A partir desse momento, em que o interesse do estudante diminui, os docentes salientam que ocorre o início dos problemas relacionados à chamada indisciplina.

Insegurança

Esse sentimento é percebido pelos professores que constatam o impacto sentido pelos estudantes que frequentavam, na primeira fase do ensino fundamental, a mesma escola por vários anos e deparam-se com ambiente e rotinas distintos. Os alunos estabeleceram círculos de amizade e laços afetivos com aquela comunidade escolar e, ao ingressarem em outro ambiente escolar, têm esse círculo de conhecimento reduzido significativamente. Segundo os professores, a intensidade desse sentimento

de insegurança e o interesse pelos estudos diferem entre os estudantes. Esse sentimento também é impactado positiva ou negativamente pelo nível de conhecimentos essenciais que os estudantes se apropriaram durante os anos iniciais. Quanto menor o conhecimento, maior a insegurança e a dificuldade em acompanhar o processo no 6º ano.

Porque estão saindo de uma escola que na maioria das vezes está há muito tempo, desde a série inicial. Não conhecem praticamente ninguém. E logo de início se defrontam com regras, deveres e professores desconhecidos. Essa insegurança, com o tempo, tende a amenizar. Os alunos vão se adaptando. Uns demoram um pouco mais, outros terminam o ano letivo e não conseguem essa adaptação. O aluno se torna seguro ou não, dependendo da maneira que chega ao 6º ano. Se ele chega com defasagem, vai ficar muito inseguro, pois não conseguirá acompanhar o que lhe é proposto. (R6).

Dificuldade de adaptação

Os professores sustentam que a maior dificuldade de adaptação dos estudantes ao ingressarem no 6º ano está relacionada ao acompanhamento do conteúdo proposto. Existe a necessidade de um período de adaptação às novas normas, ao tamanho do espaço físico, que às vezes é bem maior do que o frequentado no 5º ano, à situação de serem os “menores” entre os demais estudantes na escola atual, à diferença na cultura escolar³, ao volume e organização do material escolar, além das questões do comportamento característico da idade, que na maioria das vezes está entre 10 e 11 anos. Porém, os professores ponderam que a adaptação a partir dessas circunstâncias se dá geralmente em pouco tempo, enquanto que a maior dificuldade reside no processo de aprendizagem.

A adaptação ocorre em pouco tempo. Hoje os alunos da minha escola já estão bem adaptados. Porém, a maior dificuldade é a aprendizagem. Existe um grande número de alunos que chegam ao 6º ano com dificuldades em operações simples de matemática, dificuldades de leitura, escrita e compreensão de texto. (R2).

Os docentes reiteram que o obstáculo estaria na falta de preparo para o ingresso ao 6º ano. O estudante percebe que não se apropriou do necessário para dar continuidade ao que está por vir e isso seria um dos fatores causadores da dificuldade de adaptação.

³ Cultura escolar entendida como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).

Formação dos professores

A “aquisição dos pré-requisitos básicos” representa a opinião mais frequente na perspectiva dos docentes que atuam no 6º ano. Porém, citam que, além da preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, está presente a percepção da necessidade de contemplar a formação dos professores e pedagogos das duas fases, conjuntamente, nesse debate.

Um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais para que sejam apontadas as falhas. Seria bom que se pudesse apontar o que deveria ser trabalhado no 5º ano, no intuito de melhor preparar o aluno para a série seguinte. Esta parceria deve acontecer não só no acolhimento, mas também no fazer pedagógico, visando a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a alfabetização adequada e a matemática básica. (R5).

A capacitação de professores do ensino fundamental, fase I e II, o investimento em material pedagógico, a análise do ensino do 1º ao 5º ano, o maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais, a priorização da alfabetização e matemática básica, o estabelecimento das conexões necessárias entre os conteúdos curriculares referentes ao 5º ano e as expectativas de aprendizagem para o 6º ano e a promoção do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos seus filhos constituem o conjunto das estratégias mais enfatizadas pelos docentes.

Evidencia-se, assim, a importância da formação desse profissional para atuar em ambas as fases do ensino fundamental, no 5º e no 6º ano, e surge o questionamento de como o assunto estaria sendo tratado hoje, no caso de professores que já estão atuando na rede pública de ensino, municipal e estadual.

Considerando que os professores já estão em exercício, atuando no contexto que está sendo estudado, a formação continuada conjunta aparece como alternativa nesse esforço necessário para entender e construir caminhos com a finalidade de buscar melhores condições para o sucesso do estudante nessa fase de transição.

Tome-se por base a formação continuada dos professores das redes municipais e estaduais que, de forma geral, é tratada em programas estruturados no âmbito das especificidades de cada uma, em que a preocupação de contemplar os aspectos relativos às características dos estudantes e práticas pedagógicas, encontradas nessa fase de transição, ainda carece de aprimoramento que possa contribuir, por exemplo, para o alcance da Meta 2⁴ do Plano Nacional de Educação de 2014. Salvo alguns exemplos em que esse debate está estabelecido por iniciativas locais em alguns municípios do Paraná, faz-se necessário ampliar e sistematizar essa articulação entre rede estadual e municipal no que se refere à organização da formação continuada, considerando a participação conjunta de professores de ambas as redes.

Assim, a criação formal e sistemática desses espaços de debate entre os professores, no terreno da interlocução qualificada,⁵ de quem trabalha com essa questão cotidianamente, pode ampliar a possibilidade de gerar ações positivas para melhorar a condição atual, ou seja:

[...] explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as "mudanças de quadro", como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as "descontextualizações" como dizemos nós. (Cosme, 2009, p. 80).

⁴ Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a 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. (Brasil, 2014).

⁵ Ver Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas. (Cosme; Trindade, 2013, p. 45).

A necessidade da promoção da organicidade nos processos de formação inicial e continuada é atual e começou a ser enfatizada, entre outras normas, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e preceitua, em seu art. 1º, regime de colaboração entre os entes federados para consecução dos seus objetivos:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (Brasil, 2009).

A forma colaborativa para organização dos sistemas de ensino, que está primeiramente prevista no art. 211 da Constituição Federal (Brasil, 2015), é tratada na Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando se refere à implantação de Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE) como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território e contribuir para a estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação (Brasil, CNE, 2012). Especificamente quanto à formação continuada, a Resolução dispõe em seu art. 3º, inc. II:

Fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações como planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores e organização de um sistema integrado de avaliação. (Brasil, CNE, 2012).

Seguindo o mesmo raciocínio, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu art. 7º, prescreve que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do Plano (Brasil, 2014).

Mais recentemente, a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, oferece os elementos que permitem discutir essa possibilidade, especificamente quanto à formação continuada dos profissionais da educação, envolvendo conjuntamente as redes municipais e estaduais de ensino, como pode ser observado no art. 1º, § 3º:

[...] os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Brasil, CNE, 2015).

Esse debate está diretamente relacionado à atual discussão sobre a base nacional comum, pois se faz necessário refletir acerca do que seriam os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na educação básica.⁶

Dessa forma, estados e municípios têm os meios para serem os protagonistas em promover, de modo colaborativo, programas de formação continuada com a participação conjunta de professores de 5º ano das redes municipais e professores de 6º ano da rede estadual de ensino. Com isso, podem compartilhar suas experiências e expectativas e proporcionar metodologias e práticas pedagógicas que permitam ampliar as possibilidades de sucesso do estudante para além dos chamados programas de correção de fluxo, quando o aluno já faz parte da estatística do indicador defasagem idade-série.

A formação continuada, como indicado na Resolução nº 2/2015, art. 16, envolve diferentes atividades:

A formação continuada compreende dimensões coletiva, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Brasil. CNE, 2015).

A definição contempla dois aspectos da formação continuada que são fundamentais: o *aperfeiçoamento do profissional docente* e a *reflexão sobre a prática educacional*. Tal proposição se aproxima ao que Garcia (1999, p. 137) denomina de desenvolvimento profissional, pois considera ser esta uma abordagem que valoriza: “[...] o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” e uma tentativa de superar o “carácter [...] individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”.

De acordo com Dourado (2015), nas últimas décadas foram várias as proposições para a formação de professores visando à melhoria tanto da formação inicial como da continuada, no entanto, esta muitas vezes busca, tão somente, cobrir lacunas decorrentes da formação inicial ou está voltada apenas a atualizações que não alteram a prática pedagógica.

É preciso ainda considerar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos extrapolam, em muitos casos, a própria escola, quando se trata, por exemplo, do que Bourdieu (2003) denomina de capital cultural das famílias, isto é, estudantes provenientes de famílias que em razão de dificuldades de ordem econômica não propiciam aos filhos uma trajetória escolar que favorece o sucesso nos estudos. Ao se referir aos herdeiros, Bourdieu e Passeron (2014, p. 27-28) tratam dessa questão:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais que um outro fator claramente percebido, como a filiação religiosa por exemplo.

⁶ O que é a Base Nacional Comum Curricular? (Brasil. MEC, 2015).

[...] a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência.

Também é preciso levar em consideração todos os aspectos que têm relação com o que acontece dentro da escola, como as condições de trabalho, o excesso de burocracia e os salários que não condizem com o tipo de atividade desenvolvida pelos professores, sobretudo os que se dedicam à educação básica. Todas essas questões estão associadas ao sucesso ou não dos estudantes e devem fazer parte das análises quando se pensa em formação continuada. No entanto, além dessas questões apontadas, identifica-se ainda outra especificidade, a desarticulação entre as duas fases do ensino fundamental, o que evidencia a necessidade de construção coletiva das propostas pedagógicas e requer formação continuada desenvolvida de forma colaborativa.

Na perspectiva apresentada para o ensino fundamental, a formação de professores configura-se como grande desafio e demanda a realização de um trabalho colaborativo, tendo como premissa o reconhecimento da importância de reflexões sobre a realidade vivenciada pelos docentes. Requer-se uma proposta de formação continuada que favoreça o aprofundamento do modo como os professores concretizam a sua prática mediante a compreensão crítica sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus estudantes, o que exige tomada de consciência do contexto e, em especial, da sua própria prática.

De acordo com Dourado (2015, p. 305-306), faz-se necessário considerar, entre outras indicações:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.

Estratégias colaborativas

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com base no que está determinado no ordenamento jurídico em vigor e na necessidade de uma ação conjunta entre estado e municípios, no sentido de atuar como indutor no estabelecimento do ADE, reitera, no Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 18.492/2015, a importância da formação continuada, contemplando professores das redes municipais e estaduais de ensino, conforme previsto na estratégia 2.7, no âmbito da Meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 a 14 anos:

2.7 Articular e formalizar parcerias entre Estado e municípios na oferta de formação continuada aos profissionais do magistério que atuam com

estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano, orientando e subsidiando, teórica e metodologicamente, o planejamento das práticas pedagógicas. (Paraná, 2015).

Considerando a proposição dessa estratégia colaborativa para ações de acompanhamento pedagógico entre as equipes das duas instâncias administrativas, ampliam-se as possibilidades de sucesso na vida escolar do estudante, com base no entendimento das dificuldades nesse processo e na busca de propostas que contemplem, de forma conjunta, o atendimento das necessidades identificadas para que a organicidade dessa etapa da educação básica possa se consolidar.

O PEE/2015, instituído quase ao mesmo tempo em que é publicada a Resolução nº 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação, alinha-se aos preceitos desta, quando se verifica no art. 16 das diretrizes que essa concepção de desenvolvimento profissional deve levar em conta:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Brasil. CNE, 2015).

Esses princípios contemplam os anseios manifestados pelos professores entrevistados, que em seus depoimentos mostram a aspiração por programas de formação que considerem a realidade dos desafios da escola hoje, o diálogo, a parceria e as inovações pedagógicas.

As respostas dos professores às indagações feitas sobre o que está acontecendo na transição do 5º para o 6º ano, quando enfatizam que os obstáculos nessa articulação estariam relacionados às dificuldades dos estudantes com os conteúdos básicos de matemática e língua portuguesa, levam à reflexão sobre a formação inicial da licenciatura em Pedagogia, atualmente a origem de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como afirma Gatti em seus estudos:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à "Didática Geral". O grupo "Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino" (o "como" ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao "o que" ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. (Gatti, 2010, p. 1368).

De acordo com os resultados desse estudo, as ementas dos cursos de Pedagogia sugerem que essa formação ainda não é suficiente, em função do desequilíbrio apresentado entre teorias e práticas. “A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (Gatti, 2010, p. 1371).

Não se trata obviamente de simplificar o problema e responsabilizar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pelo insucesso do estudante na sequência dessa etapa, mas de compreender que existe um problema evidenciado pelas estatísticas do Inep, constatado pelos professores que atuam nessa transição, verificado na análise das estruturas dos currículos e dos conteúdos das licenciaturas de Pedagogia e que ocorre no cotidiano da escola que contempla os profissionais em exercício.

Embora permaneça a necessidade de mudança do cenário atual da formação inicial para as licenciaturas, assim como de atendimento das condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade atribuída aos professores, é imprescindível que os centros de formação de estados e municípios atuem em conjunto, como preconiza a Resolução nº 2/2015, o Plano Estadual de Educação do Paraná, aprovado pela Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, e o anseio dos professores, como indicou R5, quando afirmou que há necessidade de “[...] um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais”.

O estudo mostra a necessidade de aprofundar a investigação sobre os elementos que possam contribuir para o sucesso do estudante nessa transição e conseqüente elaboração de propostas que contemplem a melhoria desse cenário, mediante formas colaborativas de atuação, como programas de formação continuada conjunta com profissionais da educação que estão lecionando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro do Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1 de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Indicadores educacionais: média de alunos por turma*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o que é a Base Nacional Comum Curricular?* Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 24 set. 2015.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011.

COSME, A.; TRINDADE, R. *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Legis, 2013.

COSME, A. *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Coleção LivPsic, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. *Informações educacionais*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/multimedia/2015/3/pdf/00058447.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). *Avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná*. Curitiba: IPARDES, 1996. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/aval_impacto_ensino_fundam_08_96.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. *Diário Oficial Executivo*, Curitiba, 25 jun. 2015. Número 9479, p. 3. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

Recebido em 7 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 3 de novembro de 2016.