
ARTIGO CIENTÍFICO DA HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ÀS MUDANÇAS CURRICULARES: FRAGMENTAÇÃO E RUPTURA ENTRE OS SEGMENTOSPatrícia Seixas Tinoco Rabelo¹

RESUMO: O Ensino Fundamental, na estrutura da Escola Básica da Educação Brasileira, tem se ressentido da fragmentação e da ruptura que a passagem de um segmento para o outro dessa modalidade, tem provocado no processo de aprendizagem. Ao abordarmos questões teóricas e práticas que desencadearam com a mudança do currículo e da estrutura do Ensino Fundamental primeiro segmento e segundo segmento, buscamos refletir sobre a prática docente, as possibilidades e as contradições do currículo proposto e a dinâmica de atuação docente diante das mesmas. Por fim, apresentaremos possibilidades para que o currículo mínimo proposto para a modalidade em questão, possa ser contemplado pelos docentes em suas práticas em ambos os segmentos, para que a passagem de um segmento ao outro possa ocorrer sem fragmentações e rupturas.

Palavras- chave: Ensino Fundamental. Currículo. Prática Docente

ABSTRACT

Elementary Education, within the structure of the Brazilian School of Basic Education, has resented the fragmentation and rupture that the passage from one segment to another of this modality has provoked in the learning process. When addressing the theoretical and practical issues that triggered with the change of the curriculum and the structure of Elementary Education first segment and second segment, we seek to reflect on the teaching practice, the possibilities and the contradictions of the proposed curriculum and the dynamics of teaching performance before them. Finally, we will present possibilities so that the minimum curriculum proposed for the modality in question can be contemplated by the teachers in their practices in both segments, so that the passage from one segment to another can occur without fragmentation and ruptures.

¹ Mestrado em Ciências da Educação pela (UAA - Universidad Autónoma de Asunción) E-mail patriciatinoco3@gmail.com

Keywords: Elementary School. Curriculum. Teaching Practice

1. INTRODUÇÃO

A busca pela universalização do acesso e permanência das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, é parte das conquistas que situam a obrigatoriedade legal dos segmentos escolares da Escola Básica, a todos os brasileiros dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, faixa etária correta para o ingresso nessa modalidade de ensino.

Por se constituir na base da formação escolar, o ensino fundamental é, não só um direito, como garantia de continuidade do processo de escolarização, tendo em vista, que é nesta etapa escolar que ocorre a aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento.

A partir da nova LDB, lei 9394/96, o Ensino Fundamental vivenciou um conjunto de situações, que atesta os entraves da modalidade de ensino. Na prática, os avanços em campos diversos e afins à Educação acabavam incorporados às diretrizes curriculares e práticas dos segmentos, além das mudanças legais, como o retorno ao ensino fundamental de nove (9) anos, a partir de 2006.

O presente trabalho, que tem por eixo de seus estudos discutir o Ensino Fundamental a partir de um breve histórico, analisando a aprendizagem dos alunos na passagem do 1º segmento (1º ao 5º ano de escolaridade) ao segundo segmento (6º ao 9º ano de escolaridade) do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, alunos, gestores e coordenadores pedagógicos, diante das mudanças curriculares nessa etapa que marca a passagem de um segmento ao outro na mesma modalidade. Por fim apresentaremos possibilidades para que o currículo mínimo proposto para a modalidade em questão, possa ser contemplado pelos docentes em suas práticas em ambos os segmentos, para que a passagem de um segmento ao outro possa ocorrer sem graves fragmentações e rupturas.

OBJETIVOS

- Apresentar um breve histórico do Ensino Fundamental no Brasil;
- Analisar a aprendizagem dos alunos na passagem do primeiro segmento ao segundo segmento do Ensino Fundamental;
- Refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores diante das mudanças curriculares nessa etapa e as possibilidades na atuação docente para que a

passagem de um segmento ao outro possa ocorrer sem graves fragmentações e rupturas.

METODOLOGIA

Para o presente estudo, de caráter bibliográfico, descritivo e analítico, recorreremos a Aranha (2006), Perrenoud (2004), Candau (2002), Carvalho (2013), Birman (2006), Soares (2011), Costin (2013), entre outros, para fundamentar o trabalho. Faremos um recorte histórico sobre o Ensino Fundamental, discutindo as mudanças curriculares propostas para a modalidade e as decorrências na aprendizagem dos alunos na passagem de um segmento ao outro, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores diante dessas mudanças que vem acarretando fragmentações e rupturas entre os segmentos de uma mesma modalidade de ensino.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Em 1971, em plena ditadura militar surge a lei 5.692, uma legislação tecnicista, que no momento em que é elaborada atende às necessidades do contexto político vivido pelo país, a educação sofre uma queda de qualidade. Findo o golpe militar instalado em 1964, o processo de redemocratização brasileiro passou a exigir uma educação centrada na cidadania, naquele instante negada a milhares de brasileiros por um regime que ampliou as desigualdades sociais. (GENTILI, 1995)

As transformações que mostram as tentativas legais de consolidar a chamada escola básica ganham novos contornos com a Constituição Federal de 1988, que amplia direitos, coloca a educação no patamar de direito fundamental e essencial à construção da plena cidadania.

A Carta Magna, ainda abre espaços às mudanças legais, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, lei nº 9394, de 1996, elaborada no sentido de oferecer maior flexibilidade aos currículos, respeitando as diferenças socioculturais e eliminando a nomenclatura de 1º e 2º graus de ensino, adotada pela lei anterior, a lei 5692/71, que não mais atendia ao Brasil da redemocratização.

Em 1990, o Brasil se faz presente na Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, um evento organizado por órgãos internacionais como a UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial. Também a Conferência de Nova Dhelhi, que gerou uma Declaração, assinada por nove países em desenvolvimento, apresentaram propostas como a necessidade de universalizar os anos de escolaridade, considerados fundamentais para as crianças,

adolescentes, jovens e adultos nesses países emergentes. (ARANHA, 2006). Sendo por pressuposto as contribuições desses eventos internacionais em 1993, o

Brasil elabora o “Plano Decenal de Educação para todos” com diretrizes e metas definidas para dez anos – 1993 a 2003 – com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, como também buscar formas de avaliar os processos educativos. O Plano Decenal mais a Constituição de 1988 apontam para a necessidade de mudanças curriculares e ações educativas centradas nos ideais democráticos.

(ARANHA, 2006)

Essas referências legais e a mobilização dos professores de todo o país nas discussões do Plano Decenal da Educação de 1993 vão mobilizar o Congresso para a aprovação da lei 9.394 de dezembro de 1996, uma legislação que traz a marca da educação defendida por Darcy

Ribeiro, à época autor do projeto final como senador da

República. (ROMANELLI, 2010)

É a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que dará identidade ao que hoje reconhecemos como o Ensino Fundamental, parte da Educação Básica, conforme sinaliza o artigo 22 da lei nº 9.394 de dezembro de 1996:

Art. 22: O ensino fundamental deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, com caráter duplo de terminalidade e garantia de continuidade de estudos. (BRASIL, 1998)

Na prática, como uma modalidade de oito anos, no momento em questão, o ensino fundamental teria que efetivamente dividir-se em duas etapas, visto que, historicamente, o antigo ensino primário era a ponte para o ingresso no ginásio, configurando nesse caso, as faixas etárias diferentes correspondentes a momentos diferenciados da evolução humana.

Sobre essa questão Oliveira (2012, p.3) comenta:

A relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental constitui-se a partir da diferenciação entre ambos, desde a lei de criação das escolas das primeiras letras, em 1927, a implantação da escola primária, em 1954 e o exame de admissão para acesso ao ginásio nas décadas de 1930 e 1940. Somente em 1971, por força da lei instituiu-se o ensino de 1º grau, unindo as duas etapas, e em 1996, essa junção permanece sob a nomenclatura de Ensino Fundamental. Em 2006 se concretiza a mais recente modificação, o Ensino Fundamental de nove anos.

Logo a LDB (1996) que dá identidade ao Ensino Fundamental, o qual passa a se constituir na etapa de construção e consolidação da leitura, da escrita, do cálculo, objetivos centrais dessa

modalidade de ensino, que se inicia com oito anos, compreendendo duas etapas / segmentos que a partir de 2006, por força de lei, passa a ser de nove anos, com o primeiro ano correspondendo ao início do ciclo / bloco alfabetizador.

O Ensino Fundamental cumpre uma função social das mais significativas no âmbito da estrutura organizacional da Educação Brasileira: oportunizar que todas as crianças, jovens e adultos, de todos os lugares possam ter garantida a leitura, a escrita e o cálculo, é criar as bases de uma sociedade capaz de dar cidadania a toda a população em idade escolar.

No momento em questão, o ensino fundamental teria que efetivamente dividir-se em duas etapas, visto que, historicamente, o antigo ensino primário era a ponte para o ingresso no ginásio, configurando nesse caso, as faixas etárias diferentes correspondentes a momentos diferenciados da evolução humana.

As mudanças nas propostas, direcionamentos curriculares e visões pedagógicas que o Ensino Fundamental passa a implementar a partir de 1996, buscam em última instância a formação básica para a cidadania, tendo por princípios votados para a aprendizagem: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio

da leitura, da escrita, do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (PCN's, 1998)

O foco na aprendizagem associada à construção da cidadania, desde o momento em que o Ensino Fundamental foi estabelecido mostrou-se como o vetor da nova legislação, visto que, desde os anos 90, as séries iniciais começaram a apresentar resultados abaixo da média, praticamente em todas as regiões, salvo raras exceções.

Sobre essa questão, Melo (1994, p. 21) diz:

A escola que forma a base educacional das crianças, não está preparada para os desafios do terceiro milênio, pois não conseguiu até o momento que todos os alunos matriculados nas escolas públicas se apropriassem da leitura e da escrita, condição fundamental ao exercício da plena cidadania e continuidade de estudos. Nessa perspectiva diante de legislação que busca naquele contexto, mudanças na organização dos sistemas de Ensino, O MEC sistematiza novas diretrizes curriculares, a partir do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais", no qual apresenta um

novo modelo de currículo, tendo por parâmetro reformas realizadas na educação da Espanha, com consultoria de César Coll.

Nessa perspectiva curricular, a proposta para o ensino fundamental pautou-se pela flexibilidade, mesmo que a garantia nas áreas de conhecimento e seus conceitos – chaves, se colocassem no documento do primeiro segmento, respaldando a construção da leitura e da escrita e instituindo 2(dois) ciclos de estudos – o primeiro, compreendendo inicialmente do 1º ao 4º ano (série) de escolaridade e o segundo, do 5º ao 8º ano (série) de escolaridade.

A proposta dos ciclos presentes no documento curricular que buscou reestruturar o tempo escolar das aprendizagens, não ocorreu na prática, uma vez que, conforme sinaliza Perrenoud (2004) a cultura de seriação permaneceu na maior parte das escolas brasileiras e na cabeça do professor. Há que se considerar um fato concreto, pois diante de uma nova legislação,

A LDB, lei 9.394/96 e uma proposta curricular inovadora, muitos professores não tiveram o tempo necessário para apropriar-se da nova concepção.

Quando comenta acerca das mudanças que a opção por ciclos plurianuais acarreta para os sistemas de ensino e suas instituições, Philippe Perrenoud (2004, p.42) comenta:

O desenvolvimento de ciclos de aprendizagem exige mais imaginação pedagógica e organizacional do que a gestão de um programa anual, não somente devido à novidade dessa forma de trabalho, mas também porque orientar progressões diversificadas durante vários anos, gerir diversos tipos de agrupamentos de alunos e compartilhar o trabalho de forma flexível tornam mais complexas a tarefa de cada um. Em uma escola estruturada em séries, cada professor toma sozinho as decisões relacionadas à disciplina, ou conjunto de disciplinas e a consequência para os que não atingiram os objetivos é a reprovação.

Conforme análise de Tardiff (2008) nos ciclos de aprendizagem, o percurso é diferenciado, na medida em que uma equipe, que inclui pedagogos, supervisores e professores propõem estratégias alternativas e formas de progressão que colaboram com a revisão de conteúdos curriculares e superação das dificuldades de aprendizagem.

Essas concepções pedagógicas e metodológicas que se encontram na raiz das propostas curriculares, não aconteceram no Brasil, logo após a institucionalização do ensino fundamental, gerando com isto, contradições e fragmentações, que em lugar de resolver o problema da reprovação e da repetência, acentuou através dos anos, o quadro do fluxo escolar, refletido nos baixos índices de aprendizagem.

Na prática, o que efetivamente ocorreu foi que propôs-se mudanças curriculares radicais,

organizadas de “cima” para “baixo”, sem que os professores fossem preparados para que isto ocorresse de forma democrática e com a participação dos atores principais na execução do novo currículo, no caso, os docentes do Ensino Fundamental. Segundo Arroyo (1999) além dessa questão, o estudo e a necessidade do ensino citado, não foi devidamente incorporado aos cursos de formação de professores, que apresentaram dificuldades a cada término do ano letivo, sobretudo, na elaboração dos relatórios da passagem de um ciclo ao outro.

Um outro ponto relevante nessa discussão refere-se a questão das dificuldades de aprendizagem surgidas no processo de progressão dos alunos, tanto nos ciclos, quanto na passagem de um segmento a outro do ensino fundamental. No caso específico dos aspectos culturais, diretrizes prontas e fechadas, raramente respeitam a diversidade cultural dos grupos periféricos que vivem nas periferias das cidades, e que prioritariamente formam a clientela das escolas públicas brasileiras. (CANDAUI, 2002)

Sobre essa relação da aprendizagem com o modelo de escola existente e a cultura, Sacristán ressalta (2000, p.61):

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinada e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. Não é fácil, portanto, pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, frente aos quais os indivíduos a tenham iguais oportunidades, mesmo sendo de classes e culturas diferenciadas.

A essa questão, junta-se um outro dado, este vinculado à progressão, que envolve as estratégias/recursos pedagógicos de acompanhamento, sem os quais, os alunos que apresentam defasagem na aprendizagem dos conceitos básicos do ensino fundamental, não conseguem avançar de um segmento para o outro.

Nessa breve caracterização do ensino fundamental o que fica evidente é o fato de que sua implantação não foi devidamente acompanhada de um trabalho de preparação acadêmica, metodológica e prática dos professores, fato que se agrava quando os alunos passam do 1º para o 2º segmento do ensino fundamental, ingressando no 6º ano de seu processo escolar.

Há também que se destacar o efeito que as mudanças políticas promovem nos sistemas de ensino, seja embutindo novas nomenclaturas no currículo, seja alterando os sistemas de avaliação e até mesmo a estrutura e o funcionamento da modalidade, como ocorreu com a implantação do Ensino Fundamental de (nove) 9 anos.

Quando em 2006, foi aprovada a lei nº 11.274/06, que estabelecia o Ensino Fundamental de nove (9) anos, a decisão foi acatada por todos os educadores, como uma medida que chegava para sanar um problema, a alfabetização das crianças na idade certa, os 6 (seis) anos, visto que o sistema mostrou-se incapaz de promover a alfabetização dos pequenos com a eficácia desejada.

Por outro lado, conforme sinalização de Magda Soares (2011, p. 6), o modelo de alfabetizado reproduzido no segmento da Educação Infantil apontava uma construção da leitura e da escrita, ainda fundamentada na decodificação, sem uma preocupação efetiva com “(...) a relação indissociável da língua com as práticas sociais que envolvem o uso da língua materna”. Surge a partir desse ponto a alfabetização na perspectiva do letramento.

O que se discute aqui é o fato de que, o ensino fundamental de nove anos, trouxe uma possibilidade de avanço para as séries iniciais, mas não clareou os problemas de natureza pedagógica, vivenciados pelos professores e alunos na passagem do 1º para o 2º segmento do Ensino Fundamental. Sobre essa questão Carvalho (2013, p. 21) em palestra proferida em encontro de ¹PNAIC diz:

Refletir sobre o processo de alfabetização, a partir dos 6 anos da criança, é oportunizar que os direitos à aprendizagem de meninos e meninas sejam garantidos. Por outro lado, a língua materna íntima dessas crianças, que aprendem a falar em português, torna-se um mistério e distante da realidade dos grupos sociais periféricos, quando estes chegam à escola e à educação formal.

Mesmo não negando o esforço das Políticas Públicas nas tentativas de aprimorar os processos de alfabetização e letramento, na prática docente percebe-se que as ações desenvolvidas nas salas de aula, ainda reproduzem métodos tradicionais e mecanicistas, como se os professores tivessem dificuldades de aderir às mudanças. Este quadro acaba por se refletir ao término do Ensino Fundamental, quando alunos chegam a essa etapa final, apresentando dificuldades na leitura e na escrita.

Perrenoud (2004, p. 12) esclarece esses comentários quando afirma:

O trabalho com currículos plurianuais, não se adequam ao exercício individual da docência e, os professores que insistem na postura pedagógica isolada das discussões coletivas, apresentam práticas de reprodução. O planejamento integrado, articulado e coletivo amplia as possibilidades de reflexão sobre os processos de ensino.

¹ PNAIC. Pacto da Alfabetização na Idade Certa, política pública do governo Dilma, implementada no Brasil a partir de 2013 e ainda em vigor.

Estes comentários se tornam pertinentes nesse instante em que se objetiva analisar a falta de continuidade e as rupturas que ocorrem no ensino fundamental, pois a adoção dos nove anos, nessa etapa essencial da escolarização das crianças e adolescentes brasileiros. A intencionalidade da decisão política foi democratizar e aumentar a entrada desses sujeitos na idade certa do processo de alfabetização, mas não houve qualquer preocupação em cuidar da passagem desses alunos do 5º para o 6º ano de escolaridade. (COSTIN, 2013), retratando que a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental promove uma ruptura no processo ensino/aprendizagem.

Uma questão essencial nas transformações da educação no Brasil faz referência, não só ao tempo que os alunos permanecem em um segmento, mas, sobretudo no repensar do tempo pedagógico, pois é da forma como ele é organizado que os processos de progressão acontecem no cotidiano escolar.

Segundo Hoffmann *et al* (2007, p. 98) é fundamental que “cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico”, seja, analisando a seleção de conteúdos para cada momento do processo de aprendizagem, e refletindo sobre o melhor momento de mediar determinados conceitos e habilidades. O professor é quem gerencia esse tempo pedagógico, na medida em que lhe cabe, não apenas transmitir conteúdos prontos, mas principalmente, possibilitar que os alunos criem suas hipóteses e realizem as associações cognitivas necessárias ao seu desenvolvimento.

Uma análise mais detalhada sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos revela que, efetivamente, a sua importância é inegável, contudo, como comenta Soares (2010, p. 6), os processos de ensino ao promoverem mudanças em suas estruturas, devem “pensar as formas de acompanhamento e progressão, sem as quais o próprio processo em curso, se

perde no vazio dos problemas que vão se acumulando”, entendendo pois que fatores como organização curricular, práticas pedagógicas inadequadas e a forma de avaliação do desempenho dos alunos são indicadores pertinentes aos problemas de aprendizagem

Estas reflexões, com base na literatura e no estado de arte do tema, são reveladoras de que a questão central, com a qual o ensino fundamental tem que se preocupar, é o como o processo de apropriação dos saberes básicos (fatos, conceitos, ideias) está ocorrendo ao longo desses nove anos de estudo.

O ALUNO, O PROFESSOR E O CURRÍCULO NA PASSAGEM DE UM SEGMENTO AO OUTRO

As rupturas são sempre dolorosas, porque segundo Birman (2006) remetem o ser humano para o campo da insegurança, que o desconhecido traz em todos os momentos que as mudanças

ocorrem. No caso, específico dos professores, a cada nova turma é como se ele tivesse que reaprender, a lidar com outros sujeitos, que não aqueles aos quais já se habitará.

E o aluno do 5º ano de escolaridade, independente da idade, carrega uma certa imaturidade intelectual no que diz respeito ao pensar com lógica e com sistematização. As atividades integradas, que chegam como totalidade, raramente levam este aluno a forma de análise que facilita a compreensão das partes com o todo (MEIRIEV, 1998). Este processo tem se reproduzido ao longo do ensino fundamental, retirando do sujeito aprende, a relação epistemológica geradora do conhecimento, fator este de relevância para o estudo.

Construir saberes de forma sistemática exige, não somente uma mediação do professor na relação do conteúdo com a transposição didática, mas também uma sensibilização, que possibilite ao aluno se apropriar de novos conceitos. Em determinadas etapas da educação nas quais as questões importantes centradas no trabalho didático com alunos do Ensino Fundamental, torna-se necessário, que o professor esteja preparado para criar estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, no sentido de amenizar as tensões que as rupturas causam ao sujeitoaluno.

As rupturas afetam sobremaneira o desejo de aprender, pois muitos alunos costumam a se adaptar a um currículo com muitas disciplinas. O mais grave desta mudança está na forma como esses conteúdos chegam aos alunos: descontextualizados, com níveis de abstração muito além do que a criança/adolescente está preparada e dentro de conteúdos, que aparecem como estranhos ao aluno.

As mediações pedagógicas, com contextos que levem o aluno à compreensão, são fundamentais nessa etapa de transição, que marca um período importante da vida dos alunos, em seu caminhar no processo escolar, pois é preciso que esse aluno compreenda o que está sendo ensinado pelos professores.

Toda a vida escolar do aluno é marcada por períodos de transição, pois desde o momento da sua entrada na educação infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental após 6º ano, depois do 9º ano para o Ensino Médio e Ensino superior. Essas mudanças podem afetar o desenvolvimento do educando no que se refere principalmente nos anos iniciais.

Hauser (2007, p. 13), em sua pesquisa sobre a transição do 5º para o 6º ano

afirma que: Em todas essas transições, a mudança de nível ou modalidade de ensino preexiste. No entanto, a transição do 5º para o 6º ano [...], deveria se caracterizar mais como uma passagem dentro de um mesmo nível de ensino do que uma transição propriamente dita, considerando o sentido etimológico dessa palavra. Mas, na prática, o termo que melhor exprime

essa passagem é mesmo transição, marcada por uma ruptura que parece ser responsável, entre outras coisas, pela reprovação ou pela evasão escolar.

A transição de uma fase para outra vem carregadas de mudanças presentes na adaptação do aluno, na estrutura educacional, nos professores, no número de disciplinas, horários e prejudica o desenvolvimento do aluno, principalmente pelo hábito de trabalhar durante anos de uma mesma forma.

Na visão de Hauser (2007) o aluno concluinte 5º ano que ingressa no 6º ano deste segmento e sente de imediato algumas diferenças entre esses dois momentos do Ensino Fundamental, ou seja, percebe que não se trata apenas de uma passagem, ainda que não as compreenda por estar envolvido no processo.

Sobre isto Hauser (2007) afirma que na passagem do 5º para o 6º ano, vários fatores interferem no desempenho dos alunos e, por isso, justifica-se um olhar mais atento sobre seu cotidiano escolar, uma vez que o sexto ano representa uma ruptura na vida desse aluno.

Pinto (2006, p. 3) quando afirma:

A afetividade intervém nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, podendo comprometer o desenvolvimento intelectual. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem indissociáveis, embora distintos, na medida em que os primeiros dependem de uma energética, e os segundos, de estruturas.

Alguns aspectos do 5º ano, que podem explicar melhor essa transição e a consequente ruptura percebida nesse ano de escolaridade, está na dinâmica do 6º ano, que requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora do 5º ano. Muitos professores entram e saem de salas de turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 6º ano sentirem certo saudosismo pela professora anterior.

Sob essa perspectiva Hauser (2007, p. 15) cita que:

A flexibilidade de horário da professora do 5º ano favorece uma rotina de aula mais próxima do aluno. No 6º ano e a partir dele, é comum os professores apresentarem variações de procedimentos e condutas, além da ausência de um trabalho coletivo, evidenciada pela falta de integração entre as disciplinas e programas escolares. Além disso, existe um distanciamento maior entre o professor de 6º ano e os alunos. No 5º ano, as trocas afetivas são favorecidas pelas conversas da professora com os alunos, garantidas pelo tempo maior de permanência em sala de aula, nas correções dos cadernos de tarefas, na apresentação das atividades de classe.

Quando o aluno do sexto se depara com todas essas questões diferenciadas a sua realidade anterior marcadas por todas essas mudanças com imposições na nova estrutura curricular nota-se muitas vezes queda no seu rendimento escolar e os problemas evidenciam.

Leite (1999) ressalta a necessidade de se garantir a continuidade na transição entre o 5º e o 6º ano e aponta dois grandes problemas capazes de interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano e, conseqüentemente, no rendimento escolar destes: a estrutura e organização do sistema.

Sendo assim, é urgente um olhar dos sistemas de ensino sobre a passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, visto que os fatos ocorridos nessa passagem, acompanharão os alunos ao longo da vida, influenciando escolhas pessoais e profissionais e respaldando toda escolaridade futura desse sujeito.

CONCLUSÕES

Ao concentrarmos o estudo nos aspectos históricos da formalização do Ensino Fundamental no Brasil, percebe-se a quantidade de vezes que o mesmo passou por mudanças estruturais quanto a sua composição e conseqüentemente na formatação de seu currículo fatos esses que não se confundem com a qualidade ou eficácia de seu exercício. A afirmativa acima se consolida a partir de reflexões e análises de uma prática educativa que não correspondem aos anseios dessas mudanças, visto que a aprendizagem dos alunos, foco central das mudanças nesse segmento não corresponde às expectativas, esclarecidas pela falta de formação dos professores para que possam atender às demandas educacionais de seus alunos e falta de conhecimento dos currículos em mudanças, bem como a chegada de alunos no segundo segmento do Ensino Fundamental sem suas bases de aprendizagens consolidadas, fato que permite um efeito dominó, pois se não se apropriam das bases educacionais do primeiro segmento, mais expressivamente no atual bloco alfabetizador, aqui entendido primeiro, segundo e terceiro anos de escolaridade, cujo objetivo maior é a leitura, a escrita e o cálculo, todos em prol do letramento, o fato tem dificultado cada vez mais o sucesso do Ensino Fundamental no Brasil.

A situação descrita acima já despertou o olhar do Ministério da Educação que propôs o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certo) o que corresponde e reafirma a importância do estudo realizado.

As ações governamentais referentes às políticas educacionais necessitam não só de reformulações, mas de sistematização e acompanhamento das unidades escolares no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, das secretarias municipais e estaduais, para que essa fragmentação entre os segmentos e a ruptura no processo de ensino aprendizagem deixe de ser um marco na história da educação brasileira, precisase pensar para além de mudanças curriculares, é preciso reconstruir a identidade do Ensino Fundamental alicerçando e acompanhando as práticas pedagógicas dos profissionais que desempenham suas funções na modalidade, conhecendo e respeitando o perfil do profissional nos diferentes anos de escolaridade, possibilitando estudo aos mesmos e valorizando aqueles que desempenham suas funções com coerência e respeito aos alunos, priorizando a qualidade da educação no Ensino Fundamental conforme discutimos ao longo do artigo.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M. L. de A. (2006). **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**.
3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (1999). **O educador vida e morte**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Birman, Joel. (2006). **Mal-estar na atualidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRASIL. (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado.
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília/DF: Senado.
- BRASIL. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF.
- Candau, V. M. (2002). **Reinventar a escola**. 3 ed. Petrópolis/RJ. Vozes.
- Carvalho, M. (2013). Alfabetização sem receita. **Revista Proposta Pedagógica**. n. 2
- SEE. Secretaria Extraordinária IN: Cadernos Ensaio, ano X, Nº 40.

Costin, Cláudia. (2012/2013). **A avaliação na Escola Pública**: um desafio permanente.

Prefeitura do Rio: Caderno do Professor. SEME/RJ.

Gentili, P. (1995). **A cidadania negada**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hauser, S. D. R. (2007). **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental**:

uma revisão bibliográfica (1987-2004). Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br>

[/handle/handle/16322](#).

Hoffmann, J.; Esteban, M. T.; Silva, J. F. da. (2007). **Práticas avaliativas e**

aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 4. ed. Porto

Alegre: Mediação.

Leite, K. M. (2005). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica.

Meirieu, P. (1998). **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed.

Melo, G. N. de. (1994). **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortês.

Oliveira, S. R. F. de. (2003). O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. História & Ensino: **Revista do**

Laboratório de Ensino de História. Londrina, v. 9, p.259-272. Recuperado de

<http://www.seer.ufu.br/>

[index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694)>.

Oliveira, S. R. F.; Cainelli, M. R. (2012). Se está no livro de História é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental.

Revista Ibero-americana de Educación, v. 52, n. 2, p. 1-12, Maio/2012.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4383Cainelli.pdf>>.

Perrenoud, P. (2004). **Os ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, C. B. G. C. (2006). **O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno**. Recuperado de <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/viewfile/47/95>>.

Romanelli, O. (2010). **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis/RJ. Vozes.

Sacristan, J. G. (2000). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2011). **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto.

Tardif, M. (2008). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, 21(73), 209-244. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200000400013&lng=pt&nrm=iso>.