

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS
REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
ALUNO DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE NA ESCOLA
PÚBLICA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ - BRASIL**

Patrícia Seixas Tinoco Rabelo

Asunción, Paraguay

2018

Patrícia Seixas Tinoco Rabelo

**A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS
REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
ALUNO DO 6 ° ANO DE ESCOLARIDADE NA ESCOLA
PÚBLICA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ - BRASIL**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Maestría en Ciencia de la Educación.

Orientador: Prof. Carlos Henrique M. de Souza

Asunción, Paraguay

2018

Rabelo, P. S. T. 2018. **A flexibilização do currículo no primeiro segmento do ensino fundamental e seus reflexos na aprendizagem do aluno do 6º ano de escolaridade na escola pública em Campos dos Goytacazes, RJ-Brasil** / Patrícia Seixas Tinoco Rabelo. 123 páginas.

Nombre del tutor/a: Carlos Henrique Medeiros de Souza

Disertación académica en Maestría en Ciência de La Educación – Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

Patrícia Seixas Tinoco Rabelo

**A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS
REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
ALUNO DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE NA ESCOLA
PÚBLICA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ - BRASIL**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la
obtención del título de Máster en Ciencia de la Educación por la
Universidad Autónoma de Asunción

Asunción, Paraguay

2018

Dedico a *Neli* (in memoriam), minha mãe, por todos os momentos de alegria e amor incondicional.

Pai Genaro Tinoco (in memoriam), pela existência de vida plena e grandes ensinamentos, e sabedoria.

As minhas irmãs queridas (Regina, Norma e Danúzia) pela alegria, convivência e união.

Em especial a **Oswaldo (meu marido)** pelo amor, pela confiança e incentivo nos momentos mais difíceis. **A minha maravilhosa filha Júlia**, por me incentivar sempre na realização desse sonho, pois sem o seu apoio incondicional seria impossível realizá-lo e a **Luminha** (minha pequena notável e irreverente filha) fruto desse momento em minha vida. Serei sempre infinitamente grata. Obrigada. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e persistência e por mais esta caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Henrique de Medeiros pela prestimosa orientação ao mostrar o caminho da investigação científica durante o curso.

A todos os professores da UAA, pelos ensinamentos.

A Professora Teresa, que sem sua amizade e grandiosa ajuda incontestável, participou dessa caminhada em minha vida, só tenho a dizer MUITO OBRIGADA!

A minha família, em especial meus cunhados (Carlinhos e Gilson) e sobrinhos (Júnior, Dudu, César, Lílian, Vivi), com quem sempre contei e pelos momentos em que mais precisei. Serei eternamente grata.

A Dayse (MINHA PARCEIRA) que em todos os momentos fundamentais deste trabalho, foi o meu anjo da guarda, minha fiel escudeira.

Aos alunos egressos das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes e aos docentes da Escola Estadual General Dutra no mesmo município que contribuíram na resposta da pesquisa e o sucesso deste trabalho, meus agradecimentos.

Aos colegas e professores de turma, pelo incentivo e companheirismo e pelos bons momentos que passamos na trajetória de nosso curso. Em fim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para o meu sucesso acadêmico.

Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola...

(Moacir Gadotti, 2003)

RESUMO

O Ensino Fundamental básico brasileiro se divide atualmente em dois segmentos, atendendo a faixa etária dos 6 aos 10 anos no primeiro segmento e a faixa etária dos 11 aos 14 anos no segundo segmento, segundo estudos publicados essa fragmentação entre os dois segmentos tem gerado reflexos no processo de aprendizagem dos ingressantes no 6º ano de escolaridade. O problema indicado na pesquisa foi “quais os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes, RJ – Brasil a partir do conhecimento do currículo proposto para o ensino fundamental, de dados do Censo Escolar e da percepção dos docentes. A pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos ingressantes no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Campos a partir do conhecimento do currículo proposto para o Ensino Fundamental, de dados do Censo educacional e da percepção dos docentes. O estudo contribuiu para o aprofundamento das discussões teórico - práticas no momento da passagem do primeiro segmento do Ensino Fundamental ao 6º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e o que moveu essa investigação foi a possibilidade de apontar que a aprendizagem é afetada muitas vezes desde o 1º segmento e o aluno egresso chega ao 6º ano sem construir os conceitos básicos como recorte na leitura, escrita e compreensão, pré-requisitos para novas construções. A metodologia utilizada segundo Sampieri (2006) foi qualitativa. Como instrumento de pesquisa optou-se pelas técnicas de questionário, a observação para coletas de dados e análise documental. O estudo foi realizado em escola pública do município no semestre de 2014 . Esse estudo teve como parte dos resultados que as concepções pedagógicas e metodológicas encontradas na raiz das propostas curriculares, não aconteceram, gerando contradições e fragmentações, que em lugar de resolver o problema da aprendizagem dos alunos, acentuou através dos anos o fluxo escolar, refletido nos baixos índices de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Aprendizagem. Currículo. Docentes

RESUMEN

La educación básica en Brasil actualmente se divide en dos ciclos, el primero atiende a niños de los 6 a los 10 años y el segundo a los que tienen de los 11 a los 14 años, según estudios publicados esa división generó reflejos en el proceso de aprendizaje de los alumnos que inician en el 6º grado de la enseñanza secundaria. El problema indicado en esta investigación fue “Cuáles son los factores que interfieren en el aprendizaje de los alumnos del 6º grado de la enseñanza secundaria en una escuela pública en la ciudad de Campos dos Goytacazes, RJ – Brasil a partir del conocimiento del currículo propuesto, de los datos presentados en el “Censo Educacional” y de la percepción de los docentes. Esta investigación tuvo como objetivo general, analizar los factores que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes que inician en el 6º grado de las escuelas públicas del municipio de Campos a partir del propuesto en el currículo para la enseñanza secundaria, de los datos del Censo Educacional y de la percepción de los docentes. El estudio contribuyó para profundizar las discusiones teóricas y prácticas en el momento de transición de un ciclo al otro, que ocurre precisamente en el 6º grado, de las escuelas públicas brasileñas y lo que movió esta investigación fue la posibilidad de apuntar que el aprendizaje puede ser perjudicado muchas veces desde el primer ciclo y el alumno llega al 6º grado sin saber los conceptos básicos, como habilidades de lectura, escrita y comprensión, que son requisitos esenciales para las nuevas construcciones. La metodología utilizada según Sampieri (2006) fue cualitativa. Se utilizó como instrumento la técnica de pregunta y respuesta, de observación para la coleta de datos y estudio documental. El análisis fue realizado en una escuela pública del municipio en el segundo semestre de 2014. Tuvo como parte de los resultados, que los conceptos pedagógicos y metodológicos encontrados en los parámetros curriculares muchas veces no suelen ocurrir, generando contradicciones y rompimientos, que en lugar solucionar el problema del aprendizaje, perjudican a través de los años el flujo escolar, teniendo como reflejo los bajos índices de aprendizaje.

Palabras clave: Educación básica. Aprendizaje. Currículo. Docentes

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	16
TABELA 2	48
TABELA 3	49
TABELA 4	49
TABELA 5	50

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.....	72
GRÁFICO 2.....	73
GRÁFICO 3.....	74
GRÁFICO 4.....	75
GRÁFICO 5.....	76
GRÁFICO 6.....	77
GRÁFICO 7.....	78
GRÁFICO 8.....	79
GRÁFICO 9.....	80
GRÁFICO 10.....	81
GRÁFICO 11.....	82
GRÁFICO 12.....	82
GRÁFICO 13.....	83
GRÁFICO 14.....	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	58
FIGURA 2	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

C.E. – Colégio Estadual

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto da Alfabetização na Idade Certa

C.E.G.D – Colégio Estadual General Dutra

E.F. – Ensino Fundamental

E.M. – Ensino Médio

TABELA DE CONTEÚDO

RESUMO	viii
RESUMEN	¡Error! Marcador no definido.
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
1. O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL	9
1.1 O Ensino Fundamental: bases teóricas, legais, sociais e culturais.....	10
1.1.1 O Ensino Fundamental de nove anos	16
1.1.2 A singularidade dos sujeitos – alunos de Ensino Fundamental.....	20
1.2 O professor do ensino fundamental, como mediador da construção de identidades	23
1.2.1 O currículo do ensino fundamental: os dilemas da organização dos conteúdos.....	27
1.2.2 Relações interpessoais e o papel do mediador na virada do primeiro segmento para o 6º ano do ensino fundamental: início do segundo segmento	30
1.2.3 Dificuldades de aprendizagem do aluno egresso do primeiro segmento do ensino fundamental para o 6º ano do ensino fundamental	34
1.3 A Fragmentação como Característica da Passagem do primeiro segmento para o 6º ano do Ensino Fundamental	39
2 A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ	44
2.1 O Colégio Estadual General Dutra : O Cenário Da Pesquisa	58
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 População.....	61
3.1.1 Participantes	61
3.1.2 Descrição do lugar de estudo	62
3.2 Desenho da investigação.....	64
3.3. Técnica de Recolhimento de dados	66
3.3.1 Ferramentas	68

3.3.2 Procedimentos	68
3.3.3. Adequação dos métodos para o objetivo da tese.....	71
3.4. Técnica de análises de dados	71
4. RESULTADOS	85
4.1 Conhecendo pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental	85
4.2. Interpretando os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes.....	86
4.3 Relacionando o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	87
CONCLUSÕES	90
RECOMENDAÇÕES.....	95
REFERÊNCIAS	96
ANEXO 1	102
ANEXO 2	104

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. Segundo dados do Ministério da Educação Brasileira.

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. Contudo, as estatísticas oficiais, que foram analisadas no corpo deste trabalho, apontam para um quadro alarmante, ou seja, a distância entre o número de alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental e o número de concluintes ao final do segundo ciclo dessa etapa de ensino.

O presente estudo, que tem por eixo de suas análises a aprendizagem na passagem do 1º segmento (1º ao 5º ano de escolaridade) ao segundo segmento (6º ao 9º ano de escolaridade) do Ensino Fundamental, buscou discutir as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino, professores, alunos, gestores e coordenadores pedagógicos, nessa etapa que marca a passagem de um segmento ao outro, e entre os ciclos que representam esse período escolar.

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.

Em sua essência, o Ensino Fundamental traz na sua origem a formação para a cidadania, com base na escolaridade inicial, que legalmente, deve preparar o aluno para ler, escrever, calcular. Porém, os dados do Ministério da Educação comprovam, que uma análise geral sobre o desempenho dos alunos, do 1º e 2º segmentos da escola fundamental, não estão atingindo esse objetivo, sobretudo em consequência das taxas de evasão e repetência, que se revelam altas em muitas regiões do país.

As questões levantadas para esse estudo estão centradas na aprendizagem, como resultado de um processo que, na passagem de um segmento a outro do Ensino Fundamental, apresenta um “nó”, que na maior parte das situações de ensino não é desatado e leva à reprovação, repetência e abandono da escola, pelos alunos que não conseguem superar as dificuldades da aprendizagem em seu processo de consolidação dos saberes escolares.

Pensar o Ensino Fundamental de 9 anos, que cria as bases da formação cidadã, que forme autores e leitores de seus textos e de sua história, significa trabalhar efetivamente a superação do hiato entre o 1º e o 2º segmentos do Ensino Fundamental, por ser este um momento em que o sujeito da aprendizagem no Ensino Regular vivencia um período de mudanças físicas, psicológicas, sociais, que marcam a entrada na adolescência.

Por outro lado, o contexto contemporâneo com seus desafios, que vão do uso das novas tecnologias na escola até à formação dos professores, que no Brasil vive uma crise de qualidade, principalmente no tocante à articulação entre a teoria e a prática; discutir a escola básica em seus segmentos fundamentais, apresenta-se como um exercício que envolve a multidimensionalidade do “fazer pedagógico”, enquanto elemento que promove a mediação entre ensino e aprendizagem.

A busca por uma educação contínua, que seja capaz de integrar saberes na perspectiva interdisciplinar, sem que os alunos que convivem em seu cotidiano com a diversidade e a desigualdade sociais, não tenham que abrir mão de seus valores culturais e de sua identidade étnico-racial, religiosa, de gênero ou quaisquer outras escolhas pessoais. Nessa busca, a relação escola – família tem papel de destaque, pois sem a efetiva participação dos responsáveis pela criança, os desafios são ampliados e as dificuldades também aumentam.

Os indicadores que fundamentam as pesquisas deste trabalho são oficiais e encontram-se presentes nos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) colhidos através de avaliações periódicas e com escala de valores pré-fixados, realizadas junto às escolas de Ensino Fundamental, com alunos e suas turmas, que cursam os últimos anos dos segmentos do Ensino Fundamental, respectivamente, 5º ao 9º ano.

Esses dados, como serão vistos ao longo das análises do presente estudo, apontam para o corte que ocorre na passagem do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o 6º ano de escolaridade, início do segundo segmento da mesma modalidade de ensino, momento em que o aluno sai de uma prática com conteúdos integrados, para uma prática disciplinar. Analisar as categorias e variáveis presentes nessa fragmentação/ ruptura que se dá de forma naturalizada é uma das razões das pesquisas para as quais se volta este estudo.

Nessa busca por discutir o Ensino Fundamental, é necessário um olhar mais atento sobre o aluno, que no tempo certo, é um ser humano que vive uma etapa crucial de seu desenvolvimento, o início da adolescência. Trata-se de um momento de mudanças, com transformações que afetam tanto a parte física e orgânica desses sujeitos, como também as mudanças psicossociais.

O sentimento de perda que ocorre com o aluno, no momento em que ele ingressa no 6º ano, deve-se também, ao fato de que muitas vezes, ele muda de escola, passando por uma

readaptação à nova escola. Com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, os municípios incorporaram as escolas municipais, provocando muitas mudanças na organização e no funcionamento escolar.

Eliminar esta lacuna que tem impedido que muitas crianças e adolescentes brasileiros concluam o ensino fundamental com êxito, conscientes de que construíram as habilidades básicas à continuidade dos estudos, é em última instância o objetivo maior que move este trabalho que tem por foco, a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental matriculados em uma escola pública municipal, no momento que vivenciam o rito de passagem do 1º para o 2º segmento da etapa do ensino fundamental da Escola Básica no Brasil.

O estudo justifica-se em função de um cenário educacional brasileiro que nas três últimas décadas é revelador de um quadro, que demonstra a dramática situação dos alunos matriculados nas escolas públicas do país, como evidenciam os dados presentes nos indicadores das taxas de reprovação, repetência e evasão escolares, do Ministério da Educação. Essas estatísticas oficiais apontam para uma questão central, foco das análises desse estudo, ou seja, a baixa qualidade do ensino fundamental, comprovada nos índices de aprendizagem das turmas das escolas públicas do Brasil.

O baixo desempenho dos alunos do 6º ano de escolaridade é representativo das dificuldades encontradas por esses sujeitos em processo de formação, no momento em que concluem o 1º segmento da etapa fundamental da Escola Básica e iniciam o segundo segmento. Essa passagem é marcada por mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na estrutura do currículo, nos processos de avaliação. É também um instante de mudanças significativas de natureza orgânica, psicológica, sociocultural, para os alunos que estão vivenciando a entrada na adolescência e as mudanças decorrentes desse período da evolução humana.

Por essas razões apontadas, a pesquisa se justifica e mostra sua relevância, quando o país vivencia uma crise na educação, que já vem de algum tempo e que está permeada de desafios, na medida em que o Plano Nacional de Educação (2014) e os planos estaduais e municipais propõem metas a serem cumpridas até 2020.

Na busca pela melhoria da qualidade do ensino, o pressuposto da universalização do Ensino Fundamental, por si só não tem significado, se não vem acompanhada pela luta da permanência desses alunos que passam de um segmento ao outro, no processo normal de escolarização que nessa etapa de ensino, se conclui no 9º ano.

Um outro aspecto que vale ressaltar por sua relevância, é o fato de que o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil propõe uma educação contínua e gradativa, que na prática não deveria promover um hiato entre o primeiro e o segundo segmentos, ou mesmo entre os ciclos. Na prática, a ênfase às competências e habilidades, ainda se apresentam de forma fragmentada, sem levar em conta o processo.

Uma análise séria e rigorosa acerca dos resultados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – nas escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro vão apontar para o baixo aproveitamento dos alunos, que chegam muitas vezes ao 6º ano de escolaridade, sem os conhecimentos prévios indispensáveis à continuidade da escolaridade normal no Ensino Fundamental.

Um outro ponto relevante na pesquisa diz respeito à organização do currículo em ciclos, proposta que vem desde os Parâmetros Curriculares de 1998 e viabilizado pela nova LDB, lei 9394/96, mas que na prática não se consolidou entre os docentes, que permanecem atuando de forma seriada. Na realidade, há evidências de que o ensino através dos ciclos não foi compreendido amplamente pelos sistemas de ensino e seus agentes, que fizeram opção pelo seriado, fundamentado na fragmentação dos saberes.

Discutir as contradições, rupturas e impasses que atravessam o ensino fundamental, como modalidade que cria e consolida as bases da Educação Básica, principalmente na passagem de um segmento ao outro, é o que justifica a presente pesquisa, que intenciona apontar as dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas públicas que vivem as práticas inadequadas geradoras do fracasso escolar, que interrompe sonhos e retiram o direito à escolarização contínua que promove a plena cidadania.

As evidências representadas pelos índices de reprovação e repetência no 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino no Brasil, levaram à formulação do problema, que foi fixado como: Quais são os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes, a partir da análise do currículo do Ensino Fundamental, de dados do Censo Escolar e da percepção dos docentes?

Para efetivação do trabalho, perguntas foram levantadas:

- Qual o perfil do aluno egresso do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental?
- Quais fatores interferem no baixo índice de aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental?
- As mudanças de natureza curricular são compatíveis com o processo total do Ensino Fundamental de nove anos?
- Os professores são preparados por intermédio da formação inicial e da formação continuada para lidar com essa mudança de segmentos no Ensino Fundamental?
- Como são trabalhadas as estratégias pedagógicas motivadoras do desejo de aprender no 5º e 6º anos?
- Como os sistemas de ensino têm absorvido as altas taxas de reprovação e repetência no 6º ano, tendo em vista o fluxo escolar?

As perguntas da investigação contribuem com a pergunta central da pesquisa: Quais fatores contribuem para a dificuldade de aprendizagem dos alunos do sexto ano de escolaridade da Escola Estadual General Dutra egressos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e oriundos de escolas municipais de Campos dos Goytacazes/ RJ.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos ingressantes no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Campos a partir do conhecimento do currículo proposto para o Ensino Fundamental, de dados do Censo educacional e da percepção dos docentes.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram definidos 3 (três) *objetivos específicos*:

- Conhecer pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental;
- Interpretar os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes;
- Relacionar o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Este estudo investigativo está dividido em quatro partes, conforme descrito a seguir:

A primeira parte, de caráter introdutório descreve o contexto da investigação, com base na justificativa e relevância do tema, a identificação do problema, indagações e questões levantadas, objetivos da pesquisa, levanta a hipótese que norteou do processo de investigação.

A segunda parte apresenta uma revisão da Literatura que prioriza as categorias que apontam para os fatores como organização curricular e conseqüentemente das práticas pedagógicas e formas de avaliação de desempenho, com representações das taxas e índices oficiais do MEC (Ministério da Educação) para as escolas que fazem parte da pesquisa

atendendo à hipótese levantada, situando o contexto do Colégio Estadual General Dutra focando na percepção dos docentes quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos ingressantes no 6º ano de escolaridade, do segundo segmento do Ensino Fundamental, oriundos do primeiro segmento dessa mesma modalidade de ensino (Fundamental).

A terceira parte descreve a metodologia da pesquisa, no que diz respeito ao universo pesquisado, a abordagem, descrevendo o lugar de estudo, os procedimentos técnicos e instrumentos de pesquisa.

Em seguida, faz-se a apresentação e discussão dos dados coletados, com a análise dos resultados. Enfatiza também às deduções lógicas e correspondentes aos objetivos propostos, além de apresentar e recapitular de forma sintética os resultados da pesquisa e indicar as recomendações para o aprimoramento de trabalhos futuros.

1. O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As transformações que mostram as tentativas legais de consolidar a chamada escola básica ganham novos contornos com a Constituição Federal de 1988, que além de ampliar direitos, coloca a educação no patamar de direito fundamental e, portanto, 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, (LDB), 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.

É a nova LDB (1996) que dará identidade ao Ensino Fundamental, que 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 e, 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.

A parte inicial da pesquisa sobre a transição do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o 6º ano de escolaridade do segundo segmento do também Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem abordará a trajetória histórica dessa etapa da Educação Básica, bem como as questões legais que envolvem o processo de escolarização

das crianças / adolescentes de 6 aos 14 anos, que se matriculam nas escolas públicas brasileiras.

1.1 O Ensino Fundamental: bases teóricas, legais, sociais e culturais

Quando 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)

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..

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, 2002)

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 ginásial, configurando nesse caso, as faixas etárias diferentes correspondentes a momentos diferenciados da evolução humana.

Sobre essa questão Oliveira (2013, 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 à nomenclatura de Ensino Fundamental. Em 2006 se concretiza a mais recente modificação, o Ensino Fundamental de nove anos.

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 de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998) 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.

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) ressalta que:

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 uma legislação que buscava 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 as 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 (1992) 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 quando ressalta às práticas pedagógicas dos docentes.

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. (Candau, 2002)

Comentários a respeito do multiculturalismo ainda estão longe do cotidiano escolar, como revelam os dados oficiais do Censo Escolar, a respeito do fluxo escolar, revelando que são as escolas periféricas, situadas em regiões nas quais as desigualdades sociais são mais acentuadas, a que revelam índices menores de proficiência nas avaliações externas.

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.

1.1.1 O Ensino Fundamental de nove 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.

Para melhor compreensão segue uma tabela de equivalência da organização do Ensino Fundamental de oito e o de nove anos. A tabela a seguir apresenta a equivalência da organização do ensino fundamental em oito e nove anos.

TABELA 1

EQUIVALÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM OITO E NOVE ANOS

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-------------------	-------------------	--

	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: BRASIL. (2009). Ensino Fundamental de 9 anos / Passo a Passo 2ª edição

Por outro lado, conforme sinalização de Magda Soares (2010, 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, para efeito das discussões desse estudo, em consonância com a hipótese que parte do pressuposto que à organização curricular, as práticas pedagógicas inadequadas, as formas de avaliação do desempenho (proficiência) desses alunos e a percepção dos docentes são fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. aqui levantada, 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 sistemas de ensino 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 que é preciso 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

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

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.

Fato que pode ser esclarecido a partir do trecho a seguir.

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. (Perrenoud, 2004, p. 12)

Estes comentários se tornam pertinentes nesse instante em que se objetiva analisar a falta de continuidade, fragmentação 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 primeiro segmento para o 6º ano de escolaridade. O que Constin, (2013), retrata ao falar que a passagem de um segmento ao outro do Ensino Fundamental é marcado por uma fragmentação também 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.

O ensino fundamental é um segmento complexo, no tocante à clientela atendida, pois atinge faixas etárias diferenciadas, que por sua vez apontam para transformações significativas no processo de evolução física, psicossocial, cultural e cognitiva dos alunos, sendo que algumas dessas mudanças afetam a aprendizagem, muitas vezes de forma indireta. (PCNs, 1998)

Uma análise mais detalhada sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos revela que, efetivamente, a sua importância é inegável, contudo, como comenta Soares (2004, 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 ao do problemas de aprendizagem dos alunos do 6º ano de escolaridade, partindo do pressuposto que à organização curricular, as práticas pedagógicas inadequadas, as formas de avaliação do desempenho (proficiência)

desses alunos e a percepção dos docentes são fatores que interferem na aprendizagem dos alunos.

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 básico (fatos, conceitos, ideias) está ocorrendo ao longo desses nove anos de estudo.

1.1.2 A singularidade dos sujeitos – alunos de Ensino Fundamental

O sujeito da aprendizagem na etapa do ensino fundamental, não pode ser visto de forma isolada, mas sim, como uma totalidade que envolve a multidimensionalidade do “ser”. Olhar este aluno de forma estanque, significa fragmentá-lo no tocante ao seu desenvolvimento natural, que engloba os aspectos cognitivo, afetivo, emocional, sociocultural, definidores do espaço – tempo de sua construção.

Por outro aspecto, a escola sempre priorizou os aspectos cognitivos sobre os demais, e conforme sinaliza Solé (2004), quando entra no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança tem 06 anos, mas ao sair ela tem entre 14 e 15 anos, vivendo um período completamente distinto do início do processo. A autora (2004, p. 53) ainda comenta que nesse período “(...) ocorrem mudanças que afetam essa globalidade e que também podem ser identificadas em diferentes capacidades: capacidades cognitivas, e linguísticas, motoras de equilíbrio pessoal, de inserção social e relação interpessoal”.

O comentário a respeito dos momentos diferenciados vividos por meninos e meninas, ao longo da escolaridade fundamental, sinaliza para uma situação concreta que se efetiva a partir dos dez, onze anos, quando mudanças orgânicas, como as de natureza

hormonal; física; e as comportamentais, que interferem no humor e na visão de mundo. É exatamente nessa fase complexa que ocorre a passagem do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental, sinalizando não só para as transformações na subjetividade dos alunos, mas sobretudo, na sua vida escolar.

Sobre essa questão Santos e Paraíso (1996, p. 37) comentam que “o currículo constrói identidades e subjetividades junto com os conteúdos das disciplinas escolares; (...) e também se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades”.

Muitas vezes, professores ignoram que os alunos do ensino fundamental são sujeitos que têm história, sentimentos, valores culturais, emoções, que a escola deveria valorizar como importantes caminhos na construção dos conhecimentos esses saberes. Isto é de extrema necessidade, quando se sabe que o desejo de aprender, depende diretamente do ambiente escolar e sua real adequação cultural aos interesses e expectativas dos alunos.

Uma questão que vem sendo sinalizada nas últimas décadas e, que vem sendo sinalizada por muitos autores, diz respeito ao aluno que vêm das periferias das cidades, acostumados a conviver com padrões culturais diferenciados das classes médias e altas; com a violência e a ausência de estrutura básica em suas comunidades (saneamento básico como esgoto, pavimentação de ruas, iluminação e outros); além da total falta de bens culturais acessíveis a todos. Muitas vezes, essas crianças e adolescentes conhecem valores culturais universais somente no espaço escolar, o que não significa que eles produzam e consumam sua própria cultura.

Esses alunos ao entrarem no Ensino Fundamental necessitam ser trabalhados a partir de suas realidades, por essa razão Arroyo (1999) comenta sobre a importância na escolha dos professores das turmas iniciais do Ensino Fundamental, pois entende que essa etapa de ingresso no segmento inaugura as relações estruturantes da criança com o universo

escolar e a construção da subjetividade vindo no ato do conhecer, um caminho que deverá motivar escolhas futuras.

Um ponto que deve ser destacado no perfil dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental das escolas públicas, é o fato de que raramente eles possam contar com o apoio da família às tarefas escolares, pois a maior parte desses núcleos familiares é composta por pessoas que trabalham para garantir a sobrevivência, muitas vezes de forma precária e conforme dados da PNAD, possuem baixa escolaridade. Logo, é a escola que tem que desenvolver estratégias que favoreçam o vínculo entre a realidade desse aluno e os saberes escolares.

É também nessa etapa inicial que vai do 1º ao 5º ano de escolaridade, que conceitos básicos de leitura, escrita e cálculo se consolidam na preparação dos alunos para chegarem ao 6º ano, início do segundo segmento da etapa fundamental de sua escolarização. Quando esse aluno não tem o devido acompanhamento na primeira etapa, com retrocessos decorrentes de defasagens na construção dos conceitos, o que ocorre é o fracasso escolar presente nas taxas de repetência e evasão escolares.

Sobre a questão do acompanhamento pedagógico na visão dos ciclos destaca-se:

A individualização do percurso recusa, simultaneamente, as ações pontuais e o caminho traçado antecipadamente. Ela requer estratégias, mas estratégias abertas e móveis. Pensemos em um aluno que se choca com um obstáculo importante, quando se trata de aprender a ler ou construir figuras geométricas. É inútil lhe propor um simples exercício de recuperação ou uma sessão de apoio. Mais lamentável seria um tratamento longo, colocando-o durante um ano, entre os mais fracos e repetindo o que já havia sido dado anteriormente.

(Barreto e Mitrulis (2015, p. 48)

Este comentário se torna relevante, pelo fato de que cada aluno é um ser à parte, que necessita em casos de extrema dificuldade de um plano de individualização, que na prática, possibilite ao professor reconhecer falhas específicas e trabalhar conceitos não apreendido na primeira vez que este lhe foi apresentado.

Para que o aluno do Ensino Fundamental apresente uma progressão satisfatória ao longo da modalidade que o ensino, é extremamente importante que o professor tenha as competências necessárias para lidar com essa clientela e suas especificidades.

Um outro ponto importante de se criar vínculos que levem a respeitar as singularidades desse aluno e de sua cultura, que seja um eterno estimulador das capacidades inerentes a esses sujeitos da aprendizagem e mais do que tudo isto, que na sua transposição adequadas ao desenvolvimento das habilidades básicas do ano de escolaridade, ciclo em que atua, com afetividade e compromisso com sua missão de ensinar.

1.2 O professor do ensino fundamental, como mediador da construção de identidades

Nos últimos tempos, a formação dos professores do Ensino Fundamental no Brasil tem sido alvo de muitas críticas, sobretudo no tocante a dicotomia entre a teoria e a prática, assim como pela ausência de articulação entre os conteúdos curriculares e os estágios profissionais obrigatórios.

Esta formação tem se refletido na qualidade do “fazer pedagógico” dos professores, que chegam à escola pública, sem o respaldo teórico-metodológico necessário ao exercício da docência e sem o compromisso com a formação continuada, fundamental a todo professor

que está atento às mudanças legais e aos estudos que têm por objeto a melhoria da aprendizagem.

A formação profissional encontra-se cada vez mais carente de romper com paradigmas fundados em modelos cartesianos, tendo em vista que a necessidade de professores capazes de refletirem suas práticas torna-se urgente nesses tempos de transformações tecnológicas. Donald Schön publica, em 1983, o livro “O Profissional reflexivo”, no qual desenvolve a tese da racionalidade prática, estudando os fenômenos oriundos do exercício cotidiano do fazer docente, o autor em questão e os que virão a seguir elucidam a hipótese 1 no que se refere às práticas pedagógicas inadequadas do estudo e sugerem o fazer docente positivo.

Os problemas da prática profissional, em geral, estão diretamente envolvidos com indivíduos ou com o conjunto da sociedade, o que resulta em conflitos de valores e demandas escolhas sobre as quais recaem algumas incertezas. Estas características dos fenômenos práticos – complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores – estão fora do alcance dos métodos da racionalidade técnica. (...) será preciso, então, que o profissional ouse improvisar, inventando e testando estratégias que ele mesmo seja capaz de criar. Essa epistemologia da prática constrói saberes imediatos com vistas à solução de problemas práticos que se encaixam em esquemas pré-estabelecidos. (Schön apud Nóvoa, 1992, p. 31)

Essas abordagens estão em sintonia com a visão de Perrenoud (2002, p. 14) quando esta diz que: “Schön contribuiu de modo pessoal para a construção da ideia do profissional reflexivo, ao comparar, por exemplo, a gestão, a formação inicial, a estética, a ética, como

campos que tem ressonância na profissão docente”. Por tudo isso, essas relações entre fenômenos que interferem na prática dos professores devem ser refletidas.

Em suas explicações Perrenoud (2002, p. 17) vai além, ao discutir a formação inicial dos professores, reconhecendo que esta deveria paralelamente aos saberes didáticos, criar modelos que favorecem as capacidades de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Conforme sinaliza o autor “(...) todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática”.

Tardif e Raymond (2000, p. 23) ao abordarem os “saberes da experiência” afirmam:

Os saberes que servem de base para o ensino, ou seja, os fundamentos do saber ensinar, não se reduzem a um sistema cognitivo independente dos contextos em que se inserem ou da história que os precedem. A revelação sugere aquele que pode ser o maior desafio dos professores formadores: proporcionar situações de aprendizagem profissional que possam auxiliar os professores em formação a superarem os conhecimentos do senso comum e as aprendizagens não organizadas da docência resultantes de anos de vivência na escola como alunos.

A sala de aula é o local privilegiado para o exercício da prática, pois é nesse espaço que o professor tem a possibilidade de articular os saberes teóricos com as ações que envolvem a transposição didática. Logo, os saberes da experiência envolvem uma das categorias da formação dos professores.

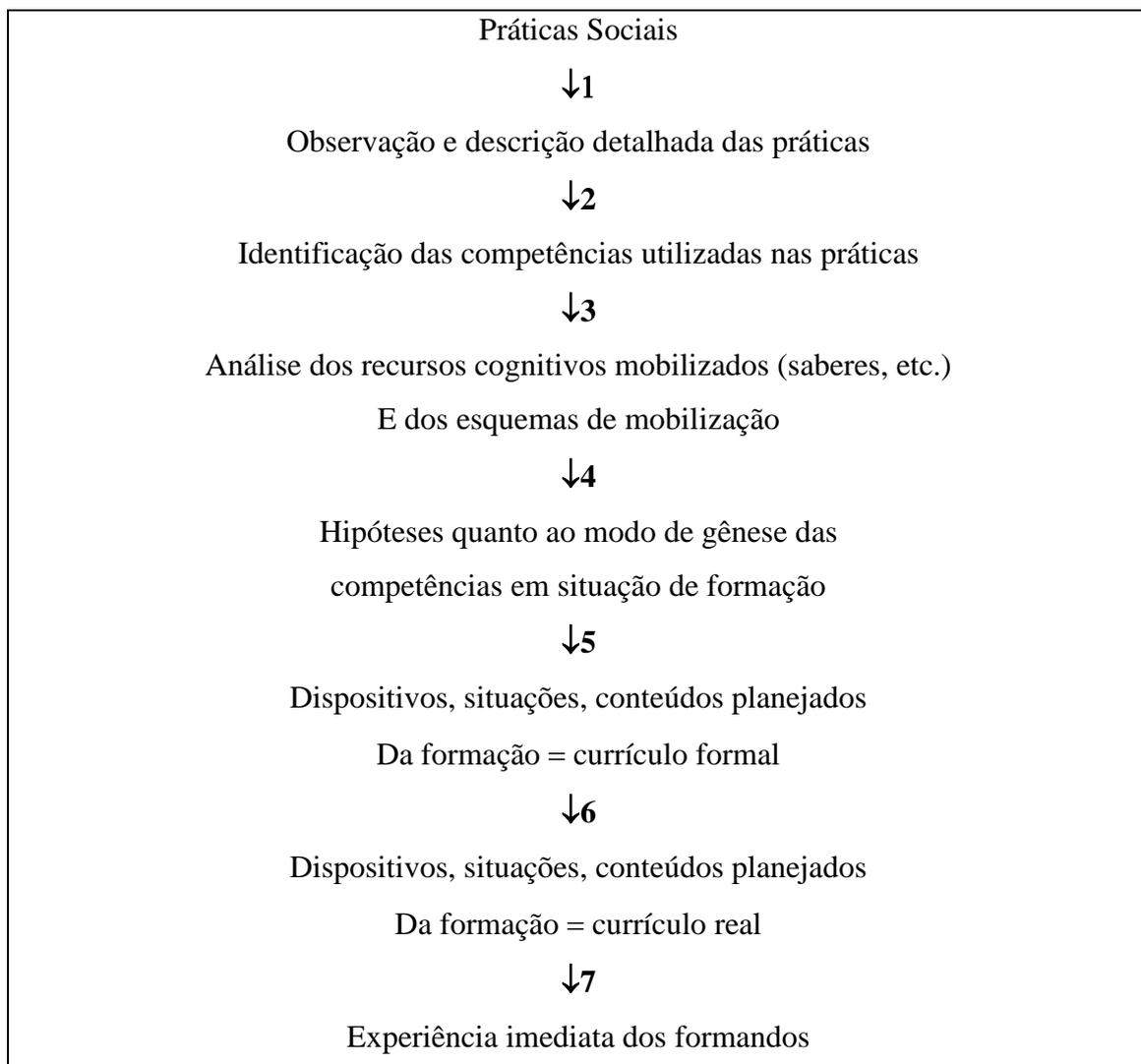
Quando a transmissão de saberes é a única forma de ensinar e a mais simples, o professor permanece no universo dos conteúdos. Contudo, o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma atividade, orientada por perspectiva, de certa forma incita a

considerar que “a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas abrange também uma aplicação em uma “situação concreta”, como por exemplo, um projeto”. (Perrenoud, 2002, p. 77)

Segundo pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Paraná (2010), a partir de experiências com professores da Escola Básica, no segmento do Ensino Fundamental, os professores que atuam no 6º ano de escolaridade não conseguem realizar a prática docente com base na transposição didática planejada em todas as suas etapas, como no Quadro 1:

QUADRO 1

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DE PRÁTICAS



↓8

Aprendizagens duradouras dos formandos

Fonte: PERRENOUD, P. (2002). A prática reflexiva no Ensino do Professor. Porto Alegre: Artmed, p. 78.

Essas etapas da transposição didática apontam para questões importantes no planejamento das ações e estratégias pedagógicas facilitadoras da transposição, sobretudo, porque parte do que o autor modelo denomina de práticas sociais. Para Santos (2000) não é possível ensinar, sem deixar de levar em conta o paradigma emergente, que é o social. Logo, o professor que recebe alunos egressos do primeiro segmento do ensino fundamental, tem que realizar um diagnóstico amplo, que inclua a origem social às quais ele está inserido, seja na sua família, na igreja ou outros espaços institucionais.

Por outro lado, um professor experiente, que no início do ano letivo após o diagnóstico prévio, tenta criar situações capazes de gerar um elo com seus alunos, dosando práticas mais lúdicas com estratégias que vão desde os jogos e brincadeiras até à pesquisa mais detalhada na biblioteca, ou mesmo um passeio no qual eles observem o objetivo do estudo.

Cativado, o aluno aprende com mais facilidade, por isso cabe ao professor criar ambientes favoráveis à aprendizagem, dosando as pedagógicas mais exigentes e complexas, com as mais simples.

1.2.1 O currículo do ensino fundamental: os dilemas da organização dos conteúdos

O currículo em uma linguagem simples, é o elenco dos conteúdos das disciplinas e áreas de conhecimento, mas na prática, os currículos são documentos oficiais que chegam às

escolas de “cima para baixo”, organizados que são por equipes de especialistas, muitos deles, sem jamais ter vivenciado a experiência da sala de aula.

Quando os Parâmetros Curriculares foram lançados, em 1997, como uma proposta para a organização dos conteúdos para o segmento do Ensino Fundamental, trouxe em seus Cadernos, proposições inovadoras voltadas para a prática do “saber fazer”. Apoiados por fundamentos e princípios constitucionais, os objetivos da modalidade de ensino refletem a linha pedagógica da nova LDB (lei 9394/96) além de apontar para os valores filosóficos das diretrizes curriculares.

Os objetivos dessa modalidade de ensino em síntese buscam compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis, sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito.

Também faz parte dos objetivos da modalidade, tanto para o primeiro, quanto para o segundo segmento, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas. (PCNs, 1997).

Já no âmbito da linguagem, utilizar as diversas linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal, estética – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo diferentes intenções e situações de comunicação. (PCNs, 1997)

Também faz parte dos objetivos do ensino fundamental saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, visto que na contemporaneidade, as novas tecnologias têm papel fundamental como fonte de informações.

Esses objetivos revelam que ao serem organizados, os PCNs enfatizaram a importância da formação geral no Ensino Fundamental, a construção da cidadania e a busca da autonomia de pensar e agir por meio da aquisição da leitura, escrita, cálculo e do conhecimento das questões sociais.

De 1997 até os dias atuais, as diretrizes curriculares mudaram bastante, em razão de transformações legais e das novas orientações que incorporaram novas teorias e inovações no campo da educação, mas os problemas maiores permaneceram na passagem do 5º para o 6º ano.

O que ocorre nas escolas públicas é o fato dos professores não acompanharem devidamente a progressão da aprendizagem dos alunos, não priorizando o conhecimento nas situações de defasagem ou de dificuldades que surgem no processo. O resultado acaba sendo a não-aprendizagem representada nos índices de repetência, evasão, distorção, idade e série. (Oliveira, 2006, p.5).

Esta fala é bem real, porque revela algo que se reproduz, principalmente, no 1º segmento do Ensino Fundamental, momento em que a criança tem que construir as bases da leitura e da escrita, que deverá ser consolidada após o ciclo alfabetizador.

Os dados do INEP revelam que tanto os currículos, quanto a organização dos mesmos não respondem adequadamente às expectativas para o segmento inicial do Ensino Fundamental, como demonstram os dados, apontando para a necessidade de uma revisão curricular, paralela às práticas docentes do segmento, fato que já está sendo feita pela proposta do PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa), colaborando com o estudo.

1.2.2 Relações interpessoais e o papel do mediador na virada do primeiro segmento para o 6º ano do ensino fundamental: início do segundo segmento

O processo educativo se realiza quando fica evidente um vínculo afetivo a partir do bom relacionamento baseado no respeito mútuo entre professor e aluno no desenvolvimento do processo de ensino, pois são os vínculos que criam as identidades.

Sempre ouvimos dizer que o homem é um ser racional, mas nessa racionalidade está o ser emocional que compõe o que denominamos ser social. Pois desde o nascimento, somos inseridos em grupos como família e outros grupos com diversificadas pessoas, tipos de crenças, origens e personalidades. (Andrade, 2011, p. 27).

Esses vínculos afetivos estão presentes no primeiro segmento do Ensino Fundamental, onde nota-se uma relação mais direta entre professor e aluno. Ao passo que no 6º ano essa relação de distancia e o contato se tornam mais distante e menos caloroso, visto que alguns professores, simplesmente possuem apenas um contato por semana com os alunos no que se refere aos fatores contribuintes da do processo ensino-aprendizagem no rito de passagem entre os ciclos.

Paulo Freire (2011) comenta que a afetividade significa a abertura ao querer bem, apresentando uma prática específica do ser humano, retratando a não possibilidade da separação radical entre seriedade docente e afetividade.

Esse aspecto afetivo que o autor enfatiza diz respeito ao trabalho do professor com o educando, não significando deixar de lado, o aspecto humano existente entre professor e

aluno, pois a afetividade quando expressada de maneira séria e autêntica auxilia positivamente no desenvolvimento educacional do educando.

Faz-se necessário que o professor crie com o aluno um laço afetivo harmonioso e esse bom relacionamento trará pontos positivos nas suas aulas além de facilitar o alcance dos objetivos desejados na aprendizagem. Do ponto de vista de Pinto (2013, p.8) “A relação afetiva é fator marcante e grande responsável pelas diferenças no cotidiano do professor com as crianças, nas duas séries. Constatou-se que a demonstração de afeto é um traço decisivo na relação professor e aluno como responsável pelo desenvolvimento cognitivo” .

A importância da afetividade nas relações humanas, é representada também pelo autor, quando o mesmo 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 os primeiros dependem de uma energética, e os segundos, de estruturas. (Pinto, 2013, p. 3)

O estudioso (Coll, 1994 como citado em Pinto, 2001), diz que o processo ensino-aprendizagem dá-se no domínio da interação interpessoal, pelas formas como o professor oportuniza ao aluno interagir com o objeto do conhecimento, considerando que não se pode entender ou explicar a aprendizagem escolar como resultado de momentos felizes entre aluno e conteúdo, faz-se necessário ir muito além, é preciso levar em consideração as metodologias de atuação do professor, que encarregado de planejar esses momentos de forma sistemática, surge como mediador e suas intervenções na aprendizagem devem propor

ao aluno margens positivas para que o aluno se torne capaz de auto estruturar-se para o aprender significativo.

Na medida que o professor é o responsável em planejar o saber sistematizado onde é o intermediador desse saber, articular esses conhecimentos dentro da sala de aula propondo a interação entre aluno e ele, envolvendo a aprendizagem como uma atividade interpessoal na realização das tarefas escolares, é ponto essencial para criar laços de afeto.

O homem se humaniza na interação com outros homens, no processo de socialização, no aprender, reproduzir e transformar sua cultura, nos seus hábitos, costumes, regras, normas, valores e moral. Trata-se consciência do fazer-se história ao fazer-se a si mesmo que se evidencia na compreensão de que o que atinge a um atinge a todos. Para que ocorram todos esses processos faz-se necessário olhar para o outro e respeitá-lo. (Andrade, 2011, p. 18),

As atividades que são desenvolvidas dentro da sala de aula na maioria das vezes se concentram apenas, na mera transmissão de conhecimento, caracterizando relacionamento distante entre os envolvidos. Nesse espaço onde as relações deveriam ser de troca de experiências, ajuda, amizade, acolhida, onde as dificuldades poderiam ser percebidas e sanadas, se tornam uma atividade cada vez mais problemática. O respeito e as relações de convívio se estreitam e se fecham.

Segundo Freire (2011, pp. 139-140),” é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”. A prática educativa é

tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Para Freire é exatamente esta permanência da ordem neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe, ao valorizar muito mais o fracasso escolar do que os sucessos do aluno no processo de aprendizagem.

Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, ante utópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas. (Freire, 2011, p. 140)

A prática educativa vivida com laços afetivos não se distancia da formação científica. Essa prática se valoriza à medida que se realiza como um todo harmonioso. Capacidade científica, domínio técnico, alegria, afetividade, buscando um objetivo comum: aprendizagem do aluno, sem, contudo, abrir mão da visão compartilhada de parceria.

Na visão de Freire (2011, p. 141) “não importa a faixa etária com que trabalhe o educador e a educadora, o trabalho pedagógico é realizado com gente de todas as idades, que estão em constante processo de busca”.

É essa busca constante de saberes, informações e aprendizagens que nos faz tentar cada vez mais criar meios, onde se possam alcançar resultados que mude comportamentos e atitudes de educadores para melhorar o processo de ensino.

1.2.3 Dificuldades de aprendizagem do aluno egresso do primeiro segmento do ensino fundamental para o 6º ano do ensino fundamental

Os problemas enfrentados por crianças e adolescentes brasileiros no tocante à aprendizagem envolvem, desde as leis, passando pela gestão, a formação dos professores, os sistemas de ensino, enfim, tudo que diz respeito ao saber escolar que se reflete nas salas de aula de todo o país.

Historicamente, os problemas de aprendizagem, atualmente vistos como dificuldades, com todo o peso da carga semântica dessa palavra eram atribuídos aos alunos. Eles carregavam a culpa do fracasso escolar, fosse porque pertenciam a uma subcultura, fosse porque eram “preguiçosos”, “incompetentes”, e outros clichês. As teorias psicológicas da aprendizagem de natureza epistemológica, vieram comprovar cientificamente, que todo ser humano é capaz de aprender, mesmo que em ritmos diferentes.

Logo, nenhuma renovação curricular, por si só, criará as condições de igualdade dos conhecimentos adquiridos, pois quaisquer que sejam os programas, sempre haverá alunos mais rápidos, interessados, ativos, apoiados por suas famílias, dispendo de um capital cultural importante, enquanto outros, nas mesmas condições aprenderão menos rapidamente menos facilmente, menos seguramente, mas vão aprender no seu jeito, e se houver apoio, com qualidade.

Uma pedagogia diferenciada que busca intervir ao longo do processo deve observar o aluno em sua trajetória de progressão. No caso do aluno do primeiro segmento do ensino fundamental, professores juntamente com a equipe pedagógica, não podem deixar de olhar pelas dificuldades de aprendizagem desde o 2º ano do Ensino Fundamental, pois é a partir desse ponto, que deverá ser consolidada as habilidades da leitura, da escrita, do cálculo.

É nesse processo de observação que as defasagens devem ser vistas para poderem ser corrigidas. Alícia Fernandes (2000) psicopedagoga argentina diz, que muitas vezes, é a escola que “aprisiona a inteligência”, não deixando que o aluno pense por si mesmo, que ele possa realizar sua viagem rumo ao conhecimento com autonomia, mas auxiliado por mediações dos professores.

Quando a aprendizagem deixa de ser o foco do processo de ensino, não só a escola, mas todo o seu projeto se rompe, porque como afirma Paulo Freire (2011), o que se busca, não é a educação bancária, que acumula e não produz conhecimento, mas sim, a educação que articula saberes da vida com os saberes da escola e liberta o sujeito para construir o verdadeiro conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem, quando não são sanadas levam as crianças e os jovens aos piores sentimentos, como o fracasso, a indiferença, a baixa- autoestima, a insegurança social e muitas vezes, ao isolamento. Professores e coordenadores, devem ter a consciência de que, quando um aluno não aprende, repete um ano de estudo ou abandona a escola, os agentes escolares são corresponsáveis, porque nada fizeram para evitar esse desfecho fatal.

As dificuldades de aprendizagem são mais comuns do que se possa imaginar, mas só recentemente passaram a ser vistas como parte do processo de aprendizagem. Sobre isto, o renomado educador português diz:

A instituição escolar traz em si, a heterogeneidade, porque ela é o microcosmo da sociedade, com todas as suas contradições, movimento, possibilidades. Respeitar os sujeitos no seu desejo de aprender, é aceitar as singularidades que revestem as individualidades, explorando o potencial para o bem. (Nóvoa, 2001, p. 5),

Nessa perspectiva, e ressaltando o autor acima citado, de acordo com o estudo em questão faz-se necessário e fundamental pensar no aluno como um todo sendo um trabalho de contínuas reflexões e observações. “Quando professores recebem alunos do 6º ano devem estar atentos para esta nova clientela e focar no trabalho que realizaremos. Estas observações levam a perceber se estes sujeitos em processo apresentam algumas falhas no processo de aprendizagem.” (Freire, 2011, p. 19)

Segundo Andrade (2011, p.14), “a dificuldade de aprendizagem aborda um campo bastante amplo e bem complexo, inclui os fatores sócio-culturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares e também está relacionada com a diversidade dos problemas educacionais”.

Já Gusmão (2001) em seu estudo sobre as dificuldades que os alunos de 5º ano do ensino fundamental, último ano do primeiro segmento, apresentam, escreve que ao abordarmos as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de 5º ano há a necessidade de analisar a fase de mudanças constantes pelas quais enfrentam, a fim de clarificar que a dificuldade de aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas abrangendo uma série de fatores que inviabilizam a assimilação e retenção das informações.

Desta forma o professor deve ficar atento a algumas atitudes apresentadas pelos alunos e nas dificuldades encontradas. Quanto mais cedo às dificuldades de aprendizagem forem identificadas melhor será a realização do trabalho de intervenção pedagógica e os resultados mais positivos.

Para Andrade (2011) toda discussão no que se refere à dificuldade de aprendizagem envolve questões sociais, econômicas e comportamentais como imaturidade, aceitação social, ansiedade, medos. Isto corresponde ao contexto sociocultural onde se dá a aprendizagem. Essas questões no sentido educacional causam impedimento para a

aprendizagem do aluno, destacando ansiedade e o medo que afetam em cheio os alunos do 6º ano, pois estão na fase de mudanças.

No dizer de Gusmão (2001, p.10): “O conflito vivenciado pelo aluno interfere notoriamente não só no desenvolvimento da inteligência (processo de assimilação e acomodação), bem como nos aspectos da personalidade (estruturais e dinâmicos) ”.

O termo aprendizagem e suas implicações (dificuldades e distúrbios) trata de uma defasagem entre o desempenho real e o observável de uma criança e o que é esperado dela quando é comparada com a média das crianças de uma mesma faixa etária, tanto no aspecto cognitivo como em uma visão psicométrica. (Gusmão, 2001, p. 33, citado em Brandão e Vieira, 1992).

Necessidade de considerar dificuldade de aprendizagem uma falha no processo da aprendizagem que originou o não aproveitamento acadêmico. “Pensando não somente em termos de falhas na aquisição do conhecimento (aprendizagem), mas também no ato de ensinar, este problema não se traduz somente como um problema inerente ao sujeito aprendiz no sentido de competências e potencialidades, mas sim em uma constelação maior de fatores e de sua inter-relação”, que na prática envolvem direta ou indiretamente esta complexa teia. (Gusmão, 2011, p. 33)

O ato de ensinar exige uma série de fatores que estão interligados, visto que não se pode acontecer de uma forma separada e individual. Professores e alunos devem estar interligados nesse processo. Para que esse processo de aprendizagem ocorra sem resultar em dificuldades, o aproveitamento acadêmico do educando deverá ser trabalhado para evitar

falhas nessa aquisição de conhecimentos. Assim os professores do 6º ano precisam rever a sua maneira de olhar para esses alunos que estão chegando à escola.

Na perspectiva do novo olhar sobre os alunos por parte dos professores, a fim de que o desempenho escolar dos alunos progrida:

A representação que o professor tem de seus alunos, assim com as expectativas quanto ao desempenho escolar, podem interferir no processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a representação e as expectativas que o aluno tem do professor influenciam suas relações, refletindo-se nos aspectos cognitivos e afetivos, com consequências no desempenho escolar. (Pinto, 2001, p. 5).

A autora citada (2001, p. 5) ainda enfatiza que: “a apropriação do conhecimento implica um determinado processo de aprendizagem que depende da motivação e da capacidade do aluno em agir e interagir sobre este conhecimento que poderá resultar em sua apreensão”. Sendo assim, o professor deve na medida do possível realizar um trabalho que leve o aluno a interagir sobre os conhecimentos e assim conseguir a aprender.

Muitos alunos chegam à escola cheios de expectativas e, se deparam com professores autoritários e práticas conservadoras, que intimidam e fazem com que ele tenha uma imagem da escola, como uma “prisão”, metáfora das instituições, cujas regras não levam em conta as subjetividades.

Muitas vezes, as dificuldades com os conteúdos surgem da não-adaptação ao espaço escolar, que é na verdade, um espaço social, que desencadeia relações, que nem sempre são positivas, porque marcadas por preconceitos e inadequações. É comum que as barreiras

culturais impostas por determinados ambientes escolares, afetem os alunos mais sensíveis nos espaços escolares.

Essas discussões mostraram que a aprendizagem é um processo de idas e vindas, no qual o aluno deve ser apoiado, estimulado, cativado, instigado sempre e respeitado também nos seus saberes culturais construídos no senso comum.

1.3 A Fragmentação como Característica da Passagem do primeiro segmento para o 6º ano do Ensino Fundamental

As fragmentações são sempre preocupantes, 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.

O aluno do 5º ano de escolaridade, último ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 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 sujeito-aluno.

As fragmentações, as rupturas afetam sobremaneira o desejo de aprender, pois muitos alunos custam 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, fragmentações, podem afetar o desenvolvimento do educando no que se refere principalmente nos anos iniciais.

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. (Hauser, 2007, p. 13).

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) e de acordo com a hipótese em questão na pesquisa, o aluno concluinte 5º ano que ingressa no 6º ano deste segundo segmento 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 primeiro segmento 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, uma mudança na vida desse aluno.

A afetividade é fator relevante neste momento.

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 os primeiros dependem de uma energética, e os segundos, de estruturas. (Pinto, 2013, p. 3)

Alguns aspectos, que podem explicar melhor essa transição e a conseqüente ruptura, fragmentação percebida nesse ano de escolaridade, está na dinâmica do 6º ano, que requer dos professores uma postura didática diferente daquela das professoras do primeiro segmento. 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, por exemplo, 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 pelos professores do primeiro segmento.

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. (Hauser, 2007, p. 15)

Quando o aluno do 6º ano 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 anos 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, fato que se relaciona à hipótese em estudo.

Sendo assim, é urgente um olhar dos sistemas de ensino sobre a passagem do aluno do primeiro segmento para o 6º ano do também intitulado 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.

2 A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

A constatação de que o Ensino Fundamental, desde sua implantação na Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), lei 9394/96, vive atualmente sua maior crise que já se prolonga há algum tempo, mostra que é chegada a hora de deixar de lado as denúncias de baixa qualidade e conforme análise do senador Cristóvan Buarque: (2016, p. 2) “(...) buscar alternativas viáveis e concretas para solucionar a questão da qualidade da Educação Básica como todo”.

Em seu artigo 32, a L.D.B. diz: o objetivo maior do Ensino Fundamental, é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação escola de condições de aprendizagem para:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca que se assenta a vida social.

Esses objetivos presentes na lei funcionam como princípios para uma modalidade que tem a duração de 9 anos, e deveriam nortear as ações pedagógicas das escolas, de norte a sul do país. Mas, na prática, muitos desses princípios não se concretizam por um conjunto de motivos, alguns deles discutidos nesse estudo.

Se por um lado, constata-se a universalização do acesso às séries iniciais, por outro, percebe-se que o funil permanece ao término do 9º ano, conforme comprovam dados do site oficial do MEC (2014). Isto ocorre em parte, segundo Oliveira (2010) porque mudou a lei, mas a formação do professor, assim como suas práticas permanecem as mesmas.

Sobre essa questão destaca-se também que:

O esforço dos sistemas federativos de ensino para ampliar o número de matrículas, não correspondeu ao investimento na formação e acompanhamento dos professores, logo, os alunos concluem o primeiro segmento, com defasagens, que só serão acentuadas ao longo do segundo segmento. Isto ocorre porque os sistemas não criam alternativas de complementação de estudos, ao longo do processo da aprendizagem. (Oliveira, 2010, p. 13)

O professor coloca a questão central, ou seja, o aluno vai ultrapassando etapas de sua escolarização, sem construir efetivamente e de forma significativa os conceitos que este aluno vai necessitar ao longo de sua escolarização. Ao final do ciclo básico, ele não tem o preparo necessário à entrada com segurança na modalidade do Ensino Médio.

Mas, segundo dados do INEP (2014), mais do que as taxas de reprovação e abandono, um novo fenômeno vem ocorrendo no Ensino Fundamental, como consequência

da má aprendizagem nos anos iniciais, ou melhor dizendo, das defasagens acumuladas que culminam no 5º ano e que de certa forma, vai se reproduzir a partir do 6º ano na distorção idade – série.

Para compreensão das relações existentes entre o contexto da educação nacional aqui descrita e do município em foco, dados historiográficos se tornam fundamentais.

O município de Campos dos Goytacazes, está situado no estado do Rio de Janeiro no Brasil, considerada a maior cidade do estado, com uma população de 4.487.186 mil habitantes, distribuídos em 4.026,696 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

No âmbito educacional de acordo com o Almanaque Campos (2014), Campos dos Goytacazes é referência na área universitária por abrigar instituições como Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), Instituto Federal Fluminense (IFF, antigo CEFET Campos), Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Medicina de Campos (FMC), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Estácio de Sá, Universidade Candido Mendes (UCAM), Instituto Superiores do CENSA (ISECENSA), Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), Faculdade Batista Fluminense, e Faculdade Redentor (FACREDENTOR) e por abrigar escolas de ensino médio na área particular como o Colégio João XXIII, pH Sistema de Ensino, Anglo Campos, CEFA Objetivo, Colégio Alpha, Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora, Colégio Externato Campista, Colégio Eucarístico, Colégio Pró-Uni, Instituto Dom Bosco Salesiano, Escola Adventista e na área pública como o Liceu de Humanidades de Campos, Escola Estadual Constantino Fernandes, Colégio Estadual General Dutra, Escola Estadual Thieres Cardoso, Escola Estadual João Barcelos Martins, IFF Campus-Centro, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) e E.T.E. Agrícola Antônio Sarlo, Colégio Estadual Alcebíades Schwartz (CEAS).

Vale aqui uma importante informação, grande parte dos alunos matriculados nas universidades em Campos dos Goytacazes são oriundos de outros municípios e estados brasileiros, contribuindo também com a economia do município e ocupando também vagas do aluno do próprio município, que muitas vezes não consegue disputar em conhecimento com os alunos anteriormente citados, em universidades públicas, ou por questões de ordem financeira não conseguem ingressar nas particulares.

Campos dos Goytacazes mantém em vigor e pleno funcionamento instituições de educação antigas da região e de destaque para a sua história: Liceu de Humanidades de Campos (fundado em 1847), Faculdade de Direito de Campos (obras iniciadas em 1869), e com novo prédio cujas foram obras iniciadas em 1998), Colégio Estadual Nelson Pereira Rebel - CENPR (Fundado em 1904), Colégio Estadual Alcebíades Schwartz - CEAS (Criado em 24 de março de 1905), Colégio Estadual General Dutra (1945), Instituto Federal Fluminense (Antigo CEFET) (Construído em 1909, e fundado em 1910), Colégio Batista Fluminense (Hoje Colégio e Faculdade Batista, fundado em 1912), Colégio Bittencourt (Fundado em 1914), Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (CENSA) (fundado em 1925), Faculdade de Medicina de Campos (Obras iniciadas em 1925), Colégio Eucarístico (Fundada em 1941), Externato Campista, hoje Externato Campista International School (Fundada em 1949), Instituto Dom Bosco Salesiano (Construído em 1959), Instituto Profissional Laura Vicunha e Colégio Santos Dumont.

No entanto em tempos coloniais e imperialistas, Campos como foi chamada, teve destaque no ciclo da cana de açúcar, como uma das grandes produtoras dessa cultura, que durante três séculos trouxe riqueza para os senhores de terra da região que tinham sua economia sustentada pelo trabalho escravo logo pouca ênfase na educação do seu povo.

Esse olhar de destaque voltado para a produção econômica a partir da mão de obra escrava ou de baixa renda posteriormente, traz consigo um registro da baixa produtividade

acadêmica de grande parte da população, justificando dados que ainda em 2014, conforme apresentados abaixo são baixos e precários num patamar dicotômico para ser hoje uma cidade considerada universitária conforme relatado anteriormente e com escolas públicas tão tradicionais no aspecto histórico. Esse contexto complexo e contraditório vai afetar direta e indiretamente até os dias atuais a educação pública do município, fato que se apresenta também na discussão dos dados a seguir.

As taxas das Tabelas apresentadas abaixo, correspondem aos dados do Censo de 2014 do município de Campos dos Goytacazes, RJ.

TABELA 2

TAXA DE APROVAÇÃO, POR ANO, PERÍODO 2013-2014, NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.

	Taxa de Aprovação (%)			
	2013		2014	
	REM	RM	REM	RM
1º ano	90,90	61,40	90,90	59,60
2º ano	68,80	70,10	72,00	66,70
3º ano	91,80	76,50	91,40	73,30
4º ano	91,20	77,40	75,70	79,30
5º ano	80,50	83,60	84,30	82,40

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2014.

Uma análise sobre os dados de aprovação (Tabela 1) do município de Campos dos Goytacazes no caso dos Resultados da Média (RM) das escolas municipais no ano de 2014, mostra que no 1º ano de escolaridade os resultados são desastrosos e, que no 5º ano de escolaridade, esse quadro muda, refletindo o afunilamento no número de alunos que chegam ao 5º ano.

TABELA 3

TAXA DE REPROVAÇÃO, POR ANO, PERÍODO 2013-2014, NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.

	Taxa de Reprovação (%)			
	2013		2014	
	REM	RM	REM	RM
1º ano	7,30	35,90	7,10	37,70
2º ano	28,70	28,20	27,40	31,60
3º ano	8,20	21,40	8,60	24,40
4º ano	8,80	19,80	24,30	18,30
5º ano	16,20	13,30	15,30	14,80

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2014.

Quanto às taxas de reprovação (Tabela 2), em 2013 (35%) dos alunos foram retidos e em 2014 (37%). Já no 5º ano em 2013 (13,30%) e em 2014 (14,80%). O mesmo se repete nas taxas de reprovação, pois muitas crianças vão ficando para trás e um número bem menor alcança o 5º ano. Por outro lado, as altas taxas de reprovação no 1º ano são inaceitáveis, quando se reconhece que em 2014, já existia a Portaria que impede a reprovação nos anos de escolaridade do ciclo alfabetizador.

TABELA 4

TAXA DE ABANDONO, POR ANO, PERÍODO 2013-2014, NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.

	Taxa de Abandono (%)			
	2013		2014	
	REM	RM	REM	RM
1º ano	1,80	2,70	2,00	2,70
2º ano	2,50	1,70	0,60	1,70
3º ano	0,00	2,10	0,00	2,30
4º ano	0,00	2,80	0,00	2,40
5º ano	3,30	3,10	0,40	2,80

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2014.

As taxas de abandono (Tabela 3) demonstram uma queda em 2014, sobretudo no 5º ano, revelando que alguns mecanismos de manutenção dos alunos apontaram resultados, como as fichas de infrequência, que o município, desde o início de 2013 implementou para controlar os índices de evasão escolar. Essas fichas fazem parte de um programa, que após uma semana (7 dias) fora da escola, a família do aluno é comunicada e o Serviço Social vai à casa da criança conhecer os motivos do afastamento.

TABELA 5

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE, POR ANO, PERÍODO 2013-2014, NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.

	Taxa de Distorção Idade-série (%)			
	2013		2014	
	REM	RM	REM	RM
1º ano	3,60	37,10	5,70	34,90
2º ano	24,60	51,70	23,30	50,90
3º ano	37,80	57,10	26,60	56,70
4º ano	53,50	59,40	41,10	56,90
5º ano	57,30	55,70	73,40	55,20

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2014.

É nas taxas de distorção (Tabela 4) que se pode verificar as defasagens presentes no 1º segmento do Ensino Fundamental, pois as crianças entram no 1º ano, início do ciclo da alfabetização/letramento, aos 6 (seis) anos de idade, mas com os altos índices de repetência no 1º ano, chegam ao 5º ano, fora da idade certa, por isso as altas taxas de distorção no 5º ano do Ensino Fundamental, 55,70% em 2013 e 55,20% em 2014. Esse é o retrato dos inúmeros problemas vivenciados na modalidade do Ensino Fundamental.

As Tabelas refletem a realidade que atualmente, o Ministério da Educação tenta reverter com o Pacto da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um amplo programa centrado nos anos iniciais da escolaridade fundamental, tendo em vista o quadro da distorção idade-série.

Segundo Libâneo (2006) o que ocorre é a não-individualização dos processos de ensino, pois fala-se muito na diversidade, mas o modelo de educação implementado pelas escolas públicas que atendem aos segmentos básicos da escolaridade no Brasil, segue o princípio da homogeneização. Como atender aos diferentes níveis de conhecimentos prévios com um único paradigma de ensino?

Um ensino de qualidade, deve buscar em suas práticas docentes o desenvolvimento de capacidades que oportunizem adaptações e alternativas, que fujam dos procedimentos conservadores, que já se mostraram ineficazes. A formação escolar deve priorizar as ações que favoreçam a construção da consciência crítica e da autoconsciência de saber-se sujeito da aprendizagem. (Nóvoa, 2000, p. 3):

O educador português, conhecedor da realidade brasileira deixa claro que para compreender a realidade dos egressos do primeiro segmento do ensino fundamental que entram no 6º ano, já carregando em sua bagagem, os problemas que foram se acumulando ao longo do primeiro segmento do ensino fundamental, é necessário conhecer a totalidade das questões que envolvem a educação no Brasil e nos municípios, que pela legislação vigente, cuidam das séries iniciais da Escola Básica.

Nessa perspectiva, pelas discussões presentes na revisão da literatura sobre o tema, os problemas são de variadas ordens, e vão desde a flexibilização do currículo passando pela

estrutura física das unidades de ensino, até à precarização da prática dos professores fruto da insuficiente ou da descontínua formação profissional que acabam não colaborando com a aprendizagem significativa dos alunos, o que foi verificado nas análises das tabelas, fruto das avaliações do aproveitamento dos alunos apresentadas no capítulo. Logo a aprendizagem, vista como produto final de todo o processo educativo, acaba sendo afetada por questões não só internas da escola, como também das influências externas.

Santos (1992) considera em análise da realidade da educação no Brasil, que quando a questão é a função social da escola, não é possível ignorar as reais condições em que esta instituição se encontra. A situação de precariedade fica evidenciada nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, bem como na falta de vontade política e compromisso social, dos órgãos que poderiam mudar este quadro de desvalorização profissional.

Uma outra questão que é também responsável pelo quadro degradante da educação dos segmentos iniciais nas escolas públicas, refere-se à descontinuidade dos projetos, sendo este um fator de desmotivação para os professores. Este fato é bastante comum nos municípios, que a cada novo governante eleito, mudam os rumos da educação. Santos (2000, p. 47) afirma: “Muitas vezes as transformações propostas pelos novos governantes reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalhos propostos”.

Esta situação vem se repetindo através dos tempos e interferindo de forma trágica nas situações de sala de aula, porque a cada nova mudança de governo, no caso específico dos municípios, os gestores escolares quando não-eleitos de forma direta, são trocados, dando início a um novo período de adaptações.

Sobre essa questão, a gestora de uma das escolas municipais, cujos alunos ingressam no 6º ano do Colégio Estadual General Dutra, ao ser consultada a respeito do

papel da gestão na melhoria da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas, assim se pronunciou:

As dificuldades que enfrentamos são muitas, mas estou na direção há dois anos, e custei a me adaptar ao todo que a escola representa. Fui bem recebida, mas há um grupo de professores, os menos comprometidos, que ainda resistem a minha presença na direção. Só agora, após esse tempo, sinto que estou sendo compreendida no meu projeto gestor. (RELATÓRIO DE VISITAS DA PESQUISADORA, 2014)

Respeitando o anonimato dessa gestora, que voluntariamente deu seu depoimento, na pesquisa sobre o perfil dos egressos, percebe-se que essa descontinuidade na escolha dos gestores escolares, interfere no andamento do processo ensino/aprendizagem. Quando ocorre o contrário, melhor dizendo, a contínua realização do projeto educativo, possibilita-se o conhecimento das ações desenvolvidas, pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar.

Pela vivência em atuar nas escolas públicas, como elemento participante da equipe técnico-pedagógica, esta pesquisadora entende que as questões da dificuldade de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, são bastante complexas e conforme a posição de alguns teóricos já citados, como Libâneo (2006), Santos (1992) agregam um conjunto de fatores, que em sua totalidade, acabam por afetar a ponta desse processo, que é a sala de aula, local onde a aprendizagem de fato fica à desejar.

Outro ponto, que foi bastante discutido no decorrer das análises e é fator crucial nas contradições vividas pelo Ensino Fundamental na contemporaneidade da Educação Brasileira e com reflexos nos municípios, diz respeito às questões sociais, que atravessam o

cotidiano das escolas e, que de certa forma refletem os aspectos culturais, para os quais muitos professores não se encontram preparados para lidar com tais demandas.

Sobre isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, já sinalizavam:

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e frequentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas das Ciências Sociais, da História e dos estudos de Geografia Política. (PCNs, 1997, p. 64),

Mas, é preciso muito mais, pois se os professores, como os grandes mediadores na construção dos conceitos-chave do ensino fundamental, não se comprometerem a estudar profundamente a realidade concreta dos seus alunos, bem como as estratégias que deverão facilitar o conhecimento, cumprindo o currículo mínimo proposto e promovendo avaliações diagnósticas adequadas ao currículo para que ele chegue ao aluno associado aos seus saberes prévios, sejam eles culturais, sociais ou intelectuais, será difícil melhorar a qualidade geral dessa modalidade de ensino.

Quando comenta sobre as adaptações que devem ser feitas no currículo, para que os alunos compreendam melhor os conteúdos, Paulo Freire (2008, p. 28) diz que “os professores precisam estudar, ou seja, compreender não somente o conteúdo de sua aula, mas se encantar com a leitura, fazendo deste ato de ler, um ato recriador dos saberes a serem incorporados aos que já domina”.

Sobre isto Freire (2008) exalta a experiência de aprender, de conhecer, por aqueles que pretendem ser docentes, instigando o estudo permanente. Desafiando os leitores sobre a prática cotidiana educativa, entendendo o docente como aprendiz também.

O que se percebe nessa fala, é uma forte preocupação com a formação do professor, que no caso dos professores do Estado do Rio de Janeiro, e sobretudo, de Campos dos Goytacazes, pois está muito aquém das necessidades dos docentes, que no dia a dia da sala de aula revelam conhecimento superficial dos conteúdos, sendo que, poucos se interessam por aprofundar conhecimentos, há não ser, os que se encontram realizando cursos e buscam a autoeducação.

Isto também ocorre, porque a Formação Continuada oferecida pelos sistemas, quase nunca atende às demandas dos professores, visto que os temas escolhidos para esses encontros pedagógicos nunca passam pela escolha dos professores, os reais interessados. Sobre essa questão da formação continuada, Gadotti (2010, p. 16) comenta que: “o professor conhece suas dificuldades e só por esta razão ele deveria sugerir o que deseja aprender ou revisar, para sua que sua prática docente seja fundamentada sob o ponto de vista teórico-metodológico”.

Por outro lado, conforme foi visto nesse trabalho atendendo ao objetivo específico interpretar os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes, indicadores esses oficiais resultantes das Avaliações externas presentes nos resultados do IDEB e das taxas do Censo Escolar , nesse momento, de nada adianta ouvir o professor, criar momentos de formação, se não houver um monitoramento da aplicação desses saberes na sala de aula. A aprendizagem do aluno, consistente e concreta, é o que realmente mostra a qualidade do ensino e a validação das ações desenvolvidas pelos professores.

O Ensino Fundamental na passagem do 5º ano para o 6º ano de escolaridade, tem revelado que a modalidade de ensino, como processo que acontece ao longo de 9 (nove) anos, precisa ser repensada a partir dos resultados das avaliações externas. Os indicadores de dificuldades em leitura, compreensão textual, habilidades de escrita, cálculo e resolução de problemas revelam dificuldades consideradas simples, pelos especialistas do MEC, que analisam os resultados.

Mesmo que muitas pessoas ligadas à Educação questionem o modelo das avaliações externas brasileiras, elas se constituem numa amostragem importante, para que os responsáveis pelas políticas públicas possam atender as necessidades gritantes, que estas avaliações revelam nos dados finais.

Há também que considerar as avaliações externas centradas no Ensino Fundamental, que além da proficiência, que corresponde à aprendizagem que avalia as habilidades ligadas aos conteúdos dos currículos, essas avaliações ainda analisam os resultados das taxas de evasão escolar e de repetência do ano escolar, evidenciando o que os sistemas de ensino têm realizado para diminuir, ou mesmo aumentar, essas taxas.

O município de Campos dos Goytacazes, como foi visto nos dados estatísticos apresentados pelo INEP, apresenta taxas gerais preocupantes, que de certa forma mostram o quadro dos egressos ao 6º ano. O atraso desses alunos, presente nas altas taxas de repetência no 1º ano de escolaridade e nas alarmantes taxas de distorção idade-série, revelam que o Ensino Fundamental, tanto no 1º, quanto no 2º segmento necessita de uma urgente reformulação no tocante à aprendizagem.

Essa reformulação, segundo a posição de educadores como Cury (2008), Libâneo (2006) e Luckesi (2016), passa obrigatoriamente pela gestão escolar, com gestores comprometidos com a questão pedagógica e a progressão da aprendizagem dos alunos, desde as séries iniciais; a formação continuada dos professores, que deve estar em conformidade

com suas dificuldades teórico-metodológicas e principalmente; o comprometimento dos professores dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental, que envolve práticas como o diagnóstico das turmas no início do ano letivo, além da busca de estratégias corretas na transposição didática e a recuperação paralela centrada em estudos complementares.

Como etapa que possibilita as primeiras sistematizações na formação do conceito, o Ensino Fundamental no 1º segmento prepara os alunos, introduzindo as primeiras noções da escrita, da leitura, do cálculo, além de formar valores éticos e de convivência, essenciais à continuidade dos estudos. Mas é no 2º segmento do Fundamental, que esse estudante vai consolidar esses saberes. Porém, por conta das rupturas de currículo, da relação professor-aluno, do sistema de avaliação e progressão da aprendizagem, esse aluno muitas vezes, não consegue ampliar conceitos que lhes foram passados no segmento inicial do Ensino Fundamental.

Por tudo isso, a investigação proposta, ao reconhecer que esse momento da fragmentação de um modelo de ensino, para outro, como se mostra na passagem do 1º para o 2º segmento do Ensino Fundamental, é crucial para a aprendizagem, fez opção por ouvir os professores do 6º ano, que recebem os egressos do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Ao situarmos o perfil desse aluno egresso, com suas defasagens, dificuldades, expectativas, cultura, tentamos apontar o quadro que reveste a chegada das turmas do 5º ano de escolaridade ao 2º segmento do Ensino Fundamental, no sentido de mostrar a necessidade de professores que reconheçam esse quadro diagnóstico.

Muitas vezes, o despreparo dos professores licenciados nas diversas disciplinas do currículo do 6º ano, faz com que muitos alunos, desmotivados e sem estímulos abandonem a escola ou pior, se desinteressem e percam o desejo de aprender.

É a partir dessa realidade, que cada vez mais, os sistemas de ensino devam ter um olhar diferenciado sobre o 6º ano, procurando escolher os docentes com perfil para atuar neste ano de escolaridade, ou mesmo criando oportunidades de formação continuada, que prepare esses professores para a construção de atividades, que promovam verdadeiramente, uma aprendizagem sólida e significativa.

2.1 O Colégio Estadual General Dutra : O Cenário Da Pesquisa

FIGURA 1

COLÉGIO ESTADUAL GENERAL DUTRA – CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ



O cenário da pesquisa sobre o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental foi o Colégio General Dutra, uma escola pública da rede estadual, que atende ao 2º (segundo) segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, no Ensino Regular. Situada no bairro de Guarus, a escola atende uma clientela de baixo poder aquisitivo, e nesse sentido cumpre uma função social sem precedentes, na medida em que a oferta de escolarização beneficia um número significativo de jovens locais, sendo que muitos deles, só têm a escola pública para construir conhecimentos.

A Escola atualmente possui aproximadamente 700 (setecentos) alunos em 3 (três) turnos, atendendo 3 (três) modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos que chegam ao 6º ano do Colégio General Dutra são oriundos das escolas públicas municipais que atendem ao 1º segmento do Ensino Fundamental e, muitos deles já chegam à escola trazendo a defasagem de conhecimentos, em consequência de anos de repetência e, alguns com distorção idade-série.

O projeto Político Pedagógico da escola, aponta que um de seus princípios é a inclusão social, uma vez que a linha filosófica da unidade de ensino, busca investir na construção da cidadania, com base no olhar interdisciplinar e na busca permanente de uma educação que respeite a história e a cultura dos alunos.

Porém, na prática, isto não tem ocorrido, visto que os índices de repetência e evasão escolares, apresentam-se muito altos, além do fato de que muitos dos alunos repetem o mesmo ano de escolaridade por mais de 2 anos.

Há que se destacar ainda, o fato de que a escola não se apresenta bem no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mostrando que algumas habilidades básicas dos alunos, ainda não construídos no 5º ano de sua escola de origem, não foram construídas satisfatoriamente, também no 6º ano, reproduzindo-se assim as defasagens de conteúdo.

Por outro lado, as taxas de infrequência são muito altas, pois o adolescente desaparece, por algum tempo e, quando retorna, já perdeu dias de aula e se mostra desatualizado com os conteúdos do currículo. O fato de não frequentar a escola, é uma questão que tem pertinência para a dificuldade de aprendizagem.

Os professores, pelas observações do pesquisador, não conseguem trabalhar coletivamente, seja porque as jornadas são pesadas e, muitos têm que correr para outra

escola, não tendo condições de trocar saberes com os colegas, seja porque não existe um espírito de planejar coletivamente os alunos. Além disto, o Estado não oferece formação continuada e muitos professores se encontram defasados diante dos novos caminhos pedagógicos e apenas, reproduzem o material do “Currículo Mínimo”, disponibilizado pelo estado.

A escola, como todas as unidades de ensino da rede pública estadual, enfrenta uma crise forte, fruto da falência econômica do Estado do Rio de Janeiro e a recente “greve”, que durou 3 (três) meses, deixando os alunos sem aula, e obrigando o professor a repor nos seus dias de descanso, as aulas não dadas.

Sobre isso, a Coordenadora da escola comenta:

Tivemos que realizar um esforço sobre humano para refazer o calendário escolar. O sacrifício está sendo dividido com os docentes, principalmente os que estão trabalhando com dois calendários, tendo em vista que o ano letivo deverá atravessar o período do recesso escolar. O próximo ano vai ser difícil, sobretudo porque os 200 (duzentos) dias letivos, que é direito dos alunos, não serão cumpridos efetivamente. (RELÁTARIO DE VISITA DA PESQUISADORA)

Esta fala reflete uma realidade difícil, na qual o grande prejudicado é o aluno, que após mais de 60 (sessenta) dias sem aula, retorna de uma greve, que não é sua, desmotivando e sem o interesse que move crianças e jovens a cada início de ano letivo.

Mesmo com salários atrasados e outras dificuldades estruturais, o Colégio General Dutra permanece lutando para promover inclusão e para melhorar a qualidade do seu ensino.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem enfoque qualitativo, realizada através de uma análise documental e de campo descritivo, a investigação revela a obtenção de dados por meio da relação de características, ações ou opiniões dos professores que atuam no 6º ano de escolaridade do Colégio Estadual General Dutra quanto ao perfil profissional e à aprendizagem dos alunos. Os instrumentos utilizados foram: questionário semi estruturado e ficha de observação com relatos da pesquisadora.

3.1 População

A população participante são os professores que atuam no 6º ano de escolaridade do Colégio Estadual General Dutra no município de Campos dos Goytacazes /RJ.

3.1.1 Participantes

Classificada como população participante, a pesquisa contou com a quantidade de professores do 6º ano de escolaridade que havia na escola, ou seja, que estivessem atuando no ano de escolaridade em foco no período em que a pesquisa aconteceu. Portanto, não coube calcular qualquer tipo de amostra, pois todos os integrantes foram incluídos na coleta e análise dos dados.

3.1.2 Descrição do lugar de estudo

Campos dos Goytacazes é o maior município em extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro, com uma área de 4.469km² na zona fisiográfica da Baixada Campista; está localizado ao Norte do Estado do Rio de Janeiro, a 234 km da capital, sua topografia é formada por baixada (altitude de 5 a 14 m), por tabuleiros bem ondulados (30 a 70 m), correspondendo a 31% da área do município, e por uma região serrana (pico mais alto São Mateus: 1.605 m de altitude), correspondente à metade da área regional, sendo seu território cortado pelo Rio Paraíba do Sul e afluentes.

Com a chegada dos portugueses teve início a luta com grupos indígenas da etnia goitacá, que habitavam as aldeias lacustres, porém não se desenvolveu um processo ocupacional. Em 1650 foi implantado o primeiro engenho em solo campista. Visconde d'Asseca funda a vila de São Salvador dos Campos dos Goytacazes em 1677, dominando a região por quase um século. Neste período há grande expansão pecuária. Em 1750 ocorre a queda dos Assecas e a partir daí a expansão da cana-de-açúcar, possível pela divisão dos grandes latifúndios. A Vila de São Salvador dos Campos foi elevada à categoria de cidade em 28 de março de 1835. A história de cidade é vasta, fascinante e cheia de importantes acontecimentos. A Guerra do Paraguai, por exemplo, com a partida dos primeiros voluntários, em 28 de janeiro de 1865, pelo vapor Ceres. O movimento do abolicionismo também encontrou eco em Campos. A campanha abolicionista teve seu ponto alto em 17 de julho de 1881, com a fundação da Sociedade Campista Emancipadora, que propagava a luta pela emancipação dos negros, tendo, na pessoa do jornalista Luiz Carlos de Lacerda, o seu maior expoente. Não se falando do grande vulto José Carlos do Patrocínio, conhecido como Tigre da Abolição.

As visitas do imperador D. Pedro II e a luta republicana foram outros marcos da história de Campos, assim como o início da indústria do açúcar e a descoberta de petróleo na bacia sedimentar campista, a 80 quilômetros da costa. O surgimento, em 1652, da agroindústria açucareira, com a instalação do primeiro engenho em Campos, hoje em fase difícil, dava início ao progresso na nossa região. Mas a descoberta oficial do petróleo veio reativar o município. Em 1830, a introdução do primeiro engenho a vapor na região trouxe grande transformação no processo de produção de açúcar. E o aparecimento da ferrovia, em 1837, com a inauguração do trecho Campos - Goitacazes; e posteriormente em direção ao trecho Norte-Sul, facilitou a circulação, transformando o município em centro ferroviário da região. O cultivo da cana-de-açúcar – um dos principais produtos da região – teve início, provavelmente, no final do 17. No século 18, os engenhos se especializaram no aguardente.

O desenvolvimento embora recente e ainda ligado à indústria canavieira, se direciona em outros rumos, favorecido pelo surgimento de pequenas empresas, como as indústrias cerâmicas, da ampliação do setor comercial e de serviços e o petróleo.

Hoje, a cidade possui uma rede de serviços completa, com diversos bancos, hotéis, restaurantes, escolas, clínicas, etc. Transformou-se em polo universitário, após a instalação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), com universidades e faculdades dos mais variados cursos. Na área da comunicação, Campos dispõe de três emissoras de televisão, afiliadas às principais no país: Rede Globo, SBT e Record, além de diversas emissoras de rádio e cinco jornais locais. Campos possui várias linhas de ônibus que interligam seus diversos bairros e distritos mais longínquos, como Santo Eduardo e Santa Maria. Existem, também, diversas linhas intermunicipais e interestaduais, dentre elas para o Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Vitória, além de capitais e cidades do Nordeste.

FIGURA 2

CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES



3.2 Desenho da investigação

Quanto à natureza da pesquisa, esta é classificada como pesquisa aplicada, considerando a necessidade de aquisição de conhecimento com vista a “aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos” (Medeiros, 2010, p. 26)

Quanto à forma de abordagem o estudo compreende o enfoque investigativo qualitativa, não probabilística, pois as indagações qualitativas não pretendem generalizar os resultados de maneira probabilística para populações mais amplas. Mesmo tendo utilizado gráficos, não foram abordados dados estatísticos como resultado do estudo.

O enfoque qualitativo segundo Sampieri (2013), proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista “novo, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade. As pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas). Vão do particular ao geral.. O enfoque qualitativo avalia o desenvolvimento

natural dos acontecimentos. A pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições.

A pesquisa qualitativa,

[...]considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Medeiros et al , 2010, p. 26)

Com relação aos objetivos a pesquisa classifica-se como de natureza descritiva. Segundo Andrade (2002), a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los e o pesquisador não interfere neles. Assim os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

A pesquisa descritiva , também de acordo com Gil (1999) tem como principal objetivo descrever características de determinada população, ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

A utilização da pesquisa descritiva, segundo Medeiros et al (2010) busca delinear as características de população específica ou fenômeno, ou a determinação de relações entre variáveis. Indica o uso de técnicas estabelecidas de coleta de dados, tais como: questionário e observação participativa.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a aplicação de questionário semi estruturado para fins de conhecimento da percepção dos docentes do sexto ano de escolaridade acerca das características dos mesmos quanto à sua atuação, seu perfil e motivação para atuar com esses alunos, bem como seu olhar sobre os fatores que refletem no processo de aprendizagem desses alunos.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos de acordo com Gil, (2010) a pesquisa envolveu a revisão de literatura, constituída principalmente de livros, artigos de periódicos e de material disponibilizado na Internet. Utilizou-se também de levantamento, na medida em que a investigação buscou a interrogação direta das pessoas diretamente envolvidas com a questão problema.

O processo investigativo de acordo com Sampieri (2006), ocorreu de maneira lógica, dinâmica e sequencial, passando por diferentes fases e com interconexão entre elas.

3.3. Técnica de Recolhimento de dados

Segundo Sampieri (2013) a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos). O processo de indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em “reconstruir” a realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema

social previamente definido. Não se efetua uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística. A coleta dos dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes.

O objetivo desta pesquisa é reunir informações relevantes à hipótese levantada de que parte-se do pressuposto que à organização curricular, as práticas pedagógicas inadequadas, as formas de avaliação do desempenho (proficiência) desses alunos e a percepção dos docentes que atuam no 6º ano de escolaridade são fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, vale ressaltar que de acordo com Sampiere (2013) na maioria dos estudos qualitativos as hipóteses não são testadas, são construídas durante o processo e vão sendo aprimoradas conforme mais dados são coletados, ou são um resultado do estudo.

Prosseguindo apresentam-se as técnicas empregadas para a coleta de dados – análise documental, questionário e observação participante. O instrumento de técnica de questionário foi aplicado a partir de um roteiro de perguntas semi estruturadas, com o intuito de responder ao terceiro objetivo específico, proposto pelo estudo: relacionar o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A observação participante objetivou responder também o primeiro objetivo supracitado sendo este: conhecer pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental.

A análise documental buscou atender aos primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa: conhecer pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental e interpretar os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes.

3.3.1 Ferramentas

A técnica utilizada foi um questionário. Para validação do instrumento da pesquisa, a análise foi feita por 04 professores doutores em educação. Estes professores avaliaram a seriedade do assunto na construção do formulário observando a pertinência ou não dos itens de construção do instrumento de pesquisa. As observações e sugestões dos doutores permitiram o redesenho do instrumento, considerando os objetivos da investigação. Após esta etapa, submeteu-se o instrumento a um grupo de (14) quatorze professores dos 16 lotados na escola, onde (2) dois estavam licenciados, a fim de verificar a compreensão e a interpretação das questões.

O resultado desta prova foi positivo, o que determinou a utilização deste instrumento como favorável a um resultado satisfatório à pesquisa.

3.3.2 Procedimentos

a) Análise documental

Conforme Sampieri (2013) a forma de compreensão e produção do conhecimento científico a coleta de dados através da análise documental é fundamental para um enfoque qualitativo. Seu propósito não é medir as variáveis, mas obter dados que serão transformados em informação.

Para Gil (1999) este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros.

O estudo dos dados apresentados pelo INEP/ MEC, segundo o Censo Escolar de 2014, representou para a pesquisa um forte possibilitador de dados que permitiram interpretação para comprovação das taxas de aprovação dos alunos no primeiro segmento do Ensino Fundamental, possibilitando uma maior análise dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos egressos do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes no 6 ano de escolaridade do Colégio Estadual General Dutra.

Ao conhecermos o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual General Dutra, verificou-se como a escola faz uma projeção da intencionalidade educativa dos alunos que ingressam à unidade escolar, oriundos de outras escolas públicas, no caso municipais no entanto encontram desafios diários. A questão é que o norte de todo o trabalho a ser desenvolvido ficou cada vez mais comprometido com a fragmentação do segmento, visto que seus professores nem sempre conhecem a realidade do currículo proposto pelo município, fato que demanda a ruptura na aprendizagem de muitos alunos. A captação destes documentos deu-se por meio de arquivo da coordenadora do curso.

Uma outra fonte documental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, cujo 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.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de primeiro segmento, bem como os currículos mínimos propostos por disciplinas para o segundo segmento muito contribuíram para o entendimento da fragmentação e da ruptura que ocorre entre os segmentos.

Os manuais de formação do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) também foram fontes de documentos importantes para a pesquisa.

b) Observação participativa

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido a “[...] à simples conjectura e simples adivinhação”. A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi & Lakatos, 1996, p. 79). A observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Para Marconi & Lakatos (1996) na observação participante, o observador envolve-se com o grupo, transformando-se em um dos seus membros. Ele passa a fazer parte do objeto de pesquisa.

A ficha de observação com relatos de visita da pesquisadora elucida a participação de membros integrantes do corpo técnico- administrativo- pedagógico que norteiam e contribuem com a pesquisa a partir de testemunhos e discursos/ depoimentos que fundamentam o estudo acerca dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos no 6º ano e que segundo eles são decorrentes do processo educacional que antecede o ano de escolaridade citado, os quais envolvem aspectos relevantes quanto ao currículo proposto pelo ministério da educação.

3.3.3. Adequação dos métodos para o objetivo da tese

O instrumento de técnica de questionário foi aplicado a partir de um roteiro de perguntas semi estruturadas, com o intuito de responder ao terceiro objetivo, assim sendo: relacionar o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A observação participante objetivou responder também o primeiro objetivo supracitado sendo: conhecer pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental.

A análise documental junto aos dados do Censo buscou atender o primeiro e segundos objetivos específicos da pesquisa: conhecer pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental e interpretar os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes.

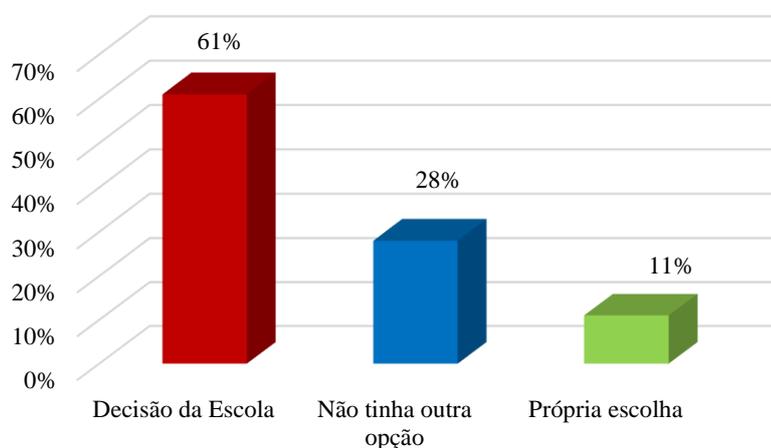
3.4. Técnica de análises de dados

Esta etapa compreende a organização e análise de dados coletados junto aos professores participantes da pesquisa, que atuam no 6º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual General Dutra. Destaca-se que, quando do início da investigação, não se tinha conhecimento do tamanho da população a ser pesquisada, portanto, definiu-se trabalhar sob a forma de população participante.

Os resultados da pesquisa se relacionam com o terceiro objetivo proposto relacionar o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos, corroborando com a hipótese e o marco teórico.

GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, QUANTO A OPÇÃO POR ATUAR NO 6º ANO



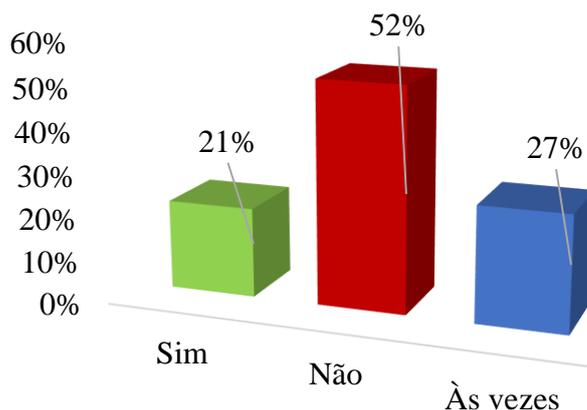
Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Os resultados apresentados (Gráfico 1) revelam que na questão sobre a opção de atuar no 6º ano, 61% dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa, responderam que foi a escola, que segue os critérios de antiguidade e de qualificação para a escolha. Já 28% consideraram que não tinham outra opção e somente 11% afirmaram ter sido por escolha própria. De acordo com Rodrigues (2007), no mercado de trabalho, usa-se a expressão competência para indicar um conjunto de características que um profissional deve possuir ou adquirir e que o ajudarão a realizar suas funções de maneira eficiente, eficaz e efetiva, no entanto os dados revelam que no momento da escolha desse professor, os critérios não levam em consideração o perfil do docente, para lidar com alunos dessa faixa etária. O critério de antiguidade na escola, não se justifica no momento vivido

pela sociedade do conhecimento, quando a competência técnica tem que estar associada ao desempenho social do profissional, que trabalha com pessoas.

GRÁFICO 2

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, POR GOSTAR DE ATUAR NO 6º ANO.



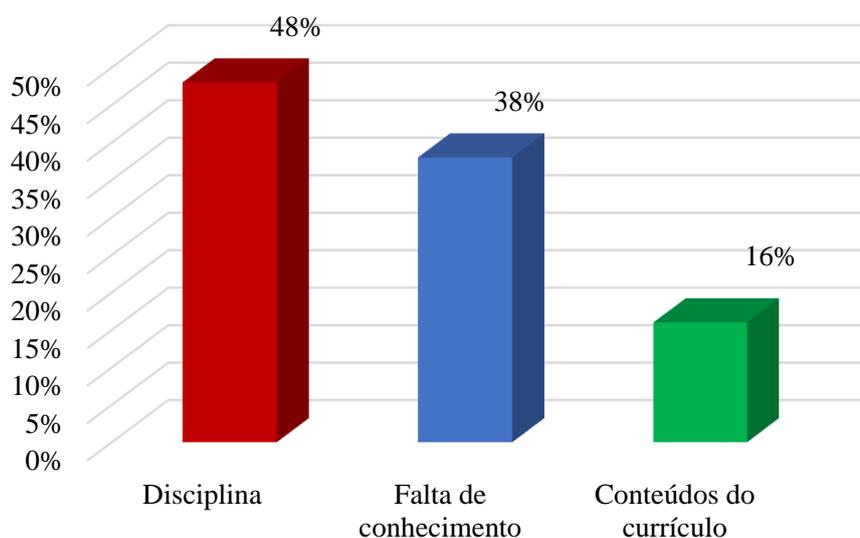
Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Quanto à questão referente ao gostar de trabalhar no 6º ano do Ensino Fundamental (Gráfico 2), 21 % responderam sim, 52% que não e 27% que às vezes, indicando, que a maior parte desses profissionais não sentem satisfação alguma em atuar nesse ano de escolaridade. Freire (1993) escreveu que conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeitos e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Os dados estatísticos revelam portanto que o não ter satisfação quanto à atuação no ano de escolaridade em questão consequentemente é um fator determinante à precariedade do conhecimento por parte do sujeito aprendente, aqui em destaque os alunos do 6 ano de escolaridade. Na visão de Freire (2011, p. 141) “não importa a faixa etária com que trabalhe o educador e a educadora , o trabalho pedagógico é realizado com gente de todas as idades, que estão em constante processo de busca”, desta forma professores das disciplinas deveriam

ser aptos e gostar de atuar com todas as faixas etárias, não sendo assim este passa a ser mais um fator para interferir, na aprendizagem dos alunos.

GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, QUANTO A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA NO SEU TRABALHO DOCENTE.



Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

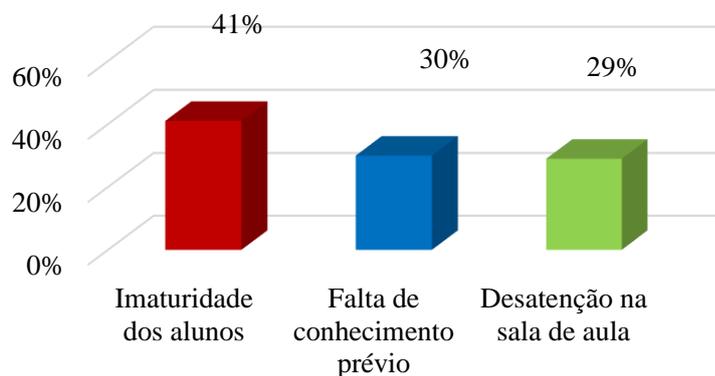
Em relação à pergunta sobre a maior dificuldade encontrada no trabalho docente (Gráfico 3), 48% fizeram referência à disciplina, 38% o que é a falta de conhecimento e o restante dos participantes em torno de 16% responderam que são os conteúdos fragmentados. Fica evidente que a indisciplina é um dado que impede o professor de ensinar.

A indisciplina escolar, segundo Godoy (2006) resulta de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos. O comportamento indisciplinado dependerá, portanto, de experiências e de relações com o grupo social e a época histórica. A autora corrobora com os dados encontrados e justifica os

dados anteriores apresentados pelos gráficos 1 e 2, quando ressalta outros elementos referentes a outros aspectos aos quais professores e alunos estão submetidos.

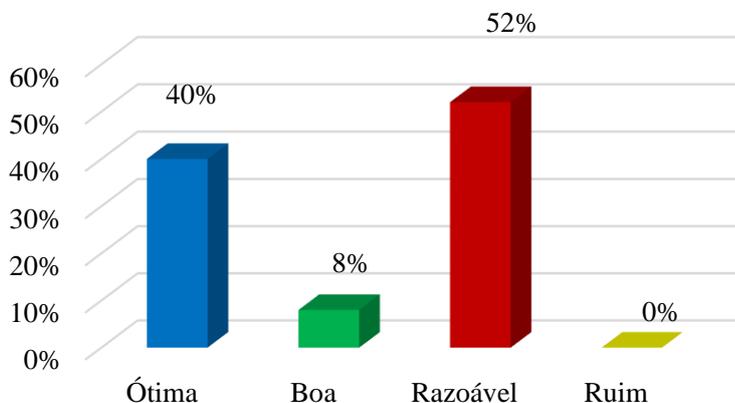
GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, COM RELAÇÃO À FAIXA ETÁRIA, O QUE EFETIVAMENTE DIFICULTA A APRENDIZAGEM



Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Perguntados sobre o que dificulta a aprendizagem dos alunos a pesquisa (Gráfico 4) indica que para 41% dos professores o ponto principal é o fator a imaturidade dos alunos, 30% que é a falta de conhecimento prévio e 29%, a desatenção na sala de aula. Destaca-se que a faixa etária predominante dos alunos do 6º ano, é a que compreende entre 10 e 13 anos. Sobre o assunto Andrade (2011) diz que toda discussão que se refere à dificuldade de aprendizagem envolve questões sociais, econômicas e comportamentais como imaturidade, aceitação social, ansiedade e medos... e afetam em cheio os alunos do 6º ano de, pois estão na fase de mudanças, conforme respostas dos professores que participaram na pesquisa.

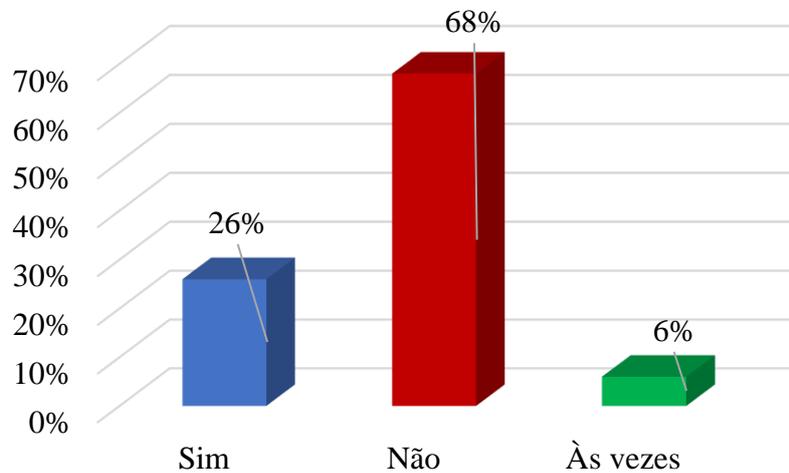
GRÁFICO 5**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, QUANTO A SUA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Questionados sobre a transposição didática (Gráfico 5), 40% os professores participantes da pesquisa responderam que considera boa, 8% responderam à alternativa ótima, enquanto 52% disseram que sua transposição é razoável. Segundo Pinto (2001) enfatiza que: “a apropriação do conhecimento implica um determinado processo de aprendizagem que depende da motivação e da capacidade do aluno em agir e interagir sobre este conhecimento que poderá resultar em sua apreensão”. Sendo assim, o professor deve na medida do possível realizar um trabalho que leve o aluno a interagir sobre os conhecimentos e assim conseguir a aprender, de forma que leve em consideração a transposição didática que segundo os mesmos acreditam em sua maioria ser razoável, apresentando aqui mais um fator que interfere na aprendizagem dos alunos em estudo.

GRÁFICO 6

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, SOBRE O ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA COM RELAÇÃO A PROGRESSÃO ESCOLAR DO FILHO.

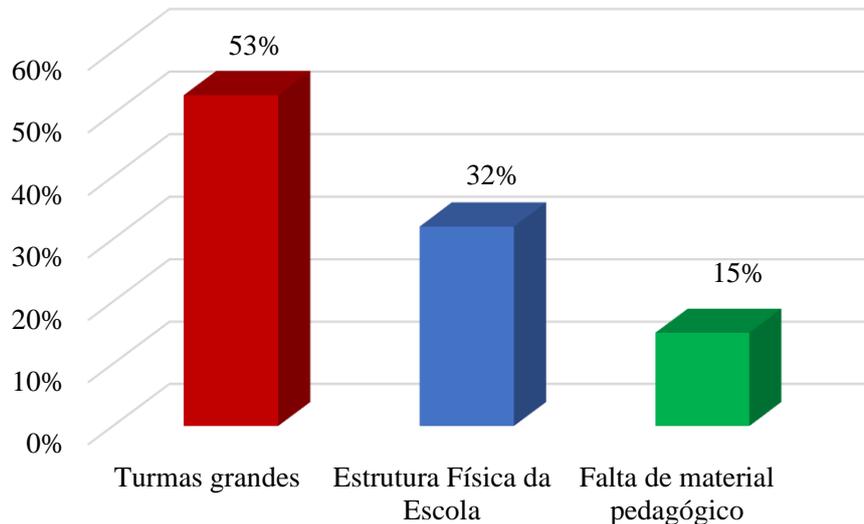


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Quanto à questão do acompanhamento da progressão do aluno pela família (Gráfico 6), 26% dos professores disseram que a família se interessa pela aprendizagem do aluno, enquanto 68% afirmaram que não, a família não se interessa pela progressão dos filhos e, 6% responderam que “às vezes”. Segundo Andrade (2011) “A dificuldade de aprendizagem aborda um campo bastante amplo e bem complexo, inclui os fatores sócio-culturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares e também está relacionada com a diversidade dos problemas educacionais”.

GRÁFICO 7

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, COM RELAÇÃO AO QUE MAIS PREJUDICA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.

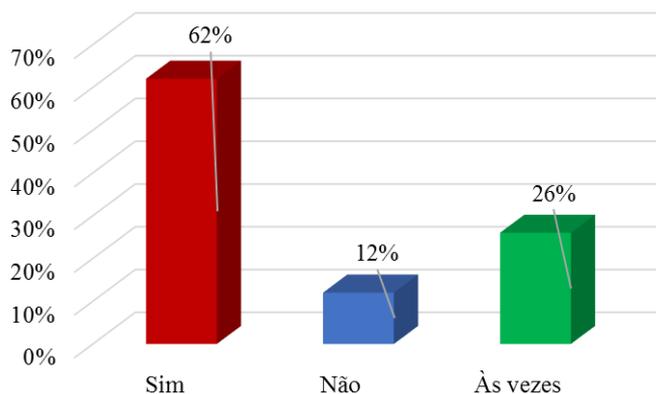


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Perguntados sobre o que mais prejudica as ações pedagógicas (Figura 7) 53% dos professores disseram que o tamanho das turmas (quantidade de alunos por sala é grande) é o principal fator, 32% responderam ser a infraestrutura física da escola o principal problema, enquanto que 15% alegaram ser a falta de material didático. 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. Também Santos (1992) considera em análise da realidade da educação no Brasil, que quando a questão é a função social da escola, não é possível ignorar as reais condições em que esta instituição se encontra. A situação de precariedade fica evidenciada nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, bem como na falta de vontade política e compromisso social, dos órgãos que poderiam mudar este quadro de desvalorização profissional.

GRÁFICO 8

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, COM RELAÇÃO A APLICAÇÃO DE RECUPERAÇÃO PARALELA COM OBJETIVO DE DIAGNOSTICAR DIFICULDADES E REVER CONTEÚDOS NÃO APRENDIDOS PELOS ALUNOS.

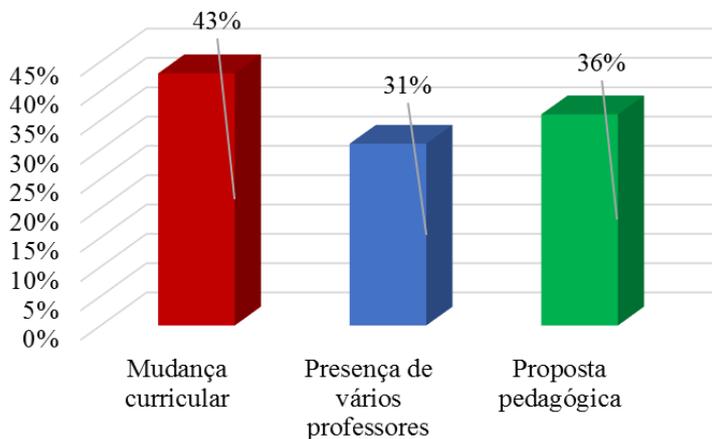


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

No que diz respeito à questão referente à recuperação paralela (Figura 8), 62 % disseram que sim, 12% que não e o restante de 26% dos professores disseram que só às vezes realizaram esse tipo de recuperação que ocorre durante as aulas de período normal. Segundo posição de Oliveira (2006) o que ocorre nas escolas públicas é o fato dos professores não acompanharem devidamente a progressão da aprendizagem dos alunos, não priorizando o conhecimento nas situações de defasagem ou de dificuldades que surgem no processo. O resultado acaba sendo a não-aprendizagem representada nos índices de repetência, evasão, distorção, idade e série, contrariando a fala da maioria dos professores que participaram da pesquisa, pois alguns realizam a recuperação paralela por solicitação do sistema mas não como feedback para a aprendizagem significativa.

GRÁFICO 9

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, COM RELAÇÃO AO FATOR QUE MAIS CONTRIBUI PARA AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

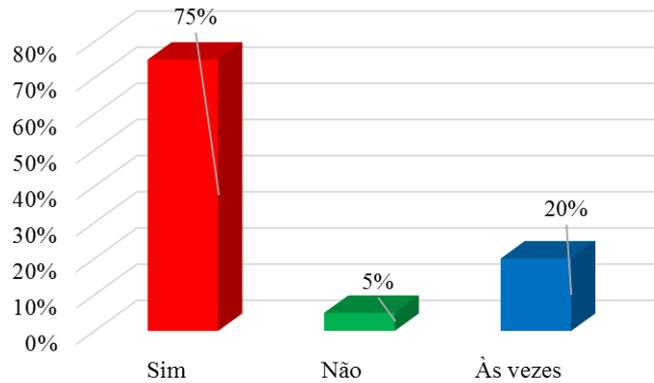


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Com relação à questão do fator dificuldade de aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (Figura 9), 43% dos professores participantes da pesquisa informaram ser a mudança curricular a fator de maior dificuldade, pois o currículo por disciplinas surge a partir desse ano escolar. Já 31% consideraram que é a presença de vários professores e 36% alegaram ser a proposta pedagógica para o segmento. No entanto de acordo com (PCNs, 1997) também faz parte dos objetivos da modalidade, tanto para o primeiro, quanto para o segundo segmento, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

GRÁFICO 10

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, COM RELAÇÃO A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE IMPORTANTE PARA AS RELAÇÕES PROFESSOR – ALUNO NO 6º ANO.

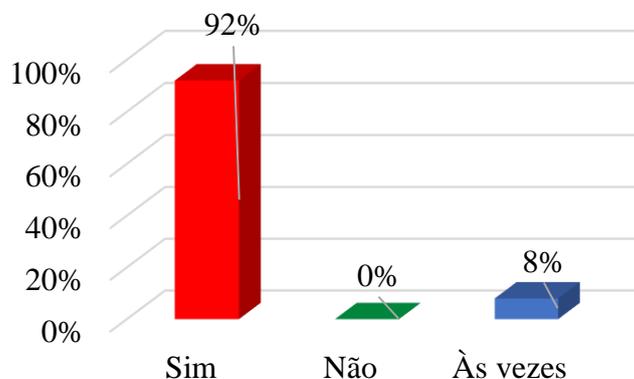


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

A pergunta referente a importância da afetividade na relação professor-aluno (Figura 10), 75% afirmaram que sim, 20% que às vezes e apenas 5% responderam que não consideram a afetividade importante para o processo de ensino e aprendizagem. Pinto (2013) afirma que 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 os primeiros dependem de uma energética, e os segundos, de estruturas.

GRÁFICO 11

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, SE BUSCAM OUVIR O COLEGA QUE JÁ ATUOU NO 5º ANO.

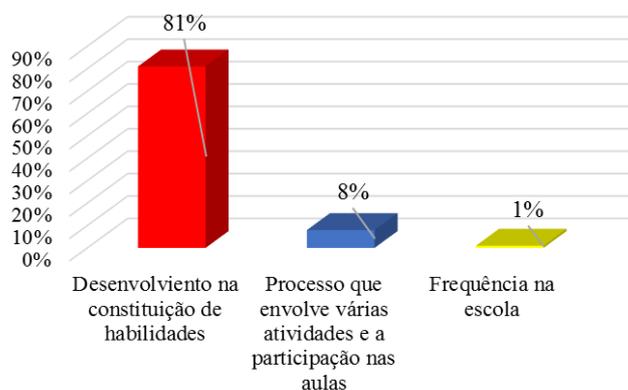


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

No caso da escolha por turmas do 6º ano (Figura 11), o professor respondeu sobre ouvir o colega que foi o professor de alunos no 5º ano, 92% disseram sim e o restante de 8% afirmaram que às vezes. Para Santos (2000) não é possível ensinar, sem deixar de levar em conta o paradigma emergente, que é o social. Logo, o professor que recebe alunos egressos do 5º ano, tem que realizar um diagnóstico amplo, que inclua a origem social às quais ele está inserido, seja na sua família, na igreja ou outros espaços institucionais.

GRÁFICO 12

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.

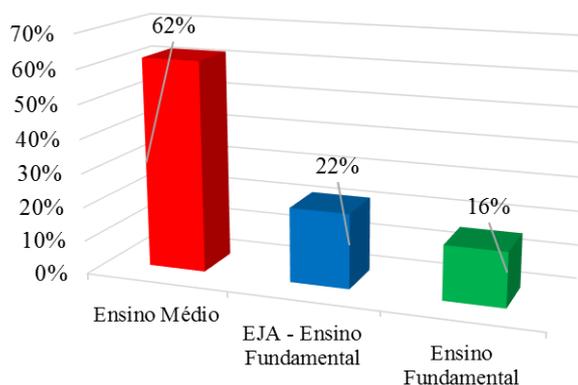


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Quanto à questão da progressão dos seus alunos e o processo de avaliação (Figura 12), 81% dos professores responderam que o critério que mais valorizam é o processo que envolve várias atividades e a participação nas salas de aula, 8% disseram que é o desempenho nas avaliações que verifica as habilidades e apenas 1% dos professores responderam ser a questão frequência escolar.

GRÁFICO 13

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, PERGUNTADOS SE GOSTARIAM DE DEIXAR O 6º ANO.

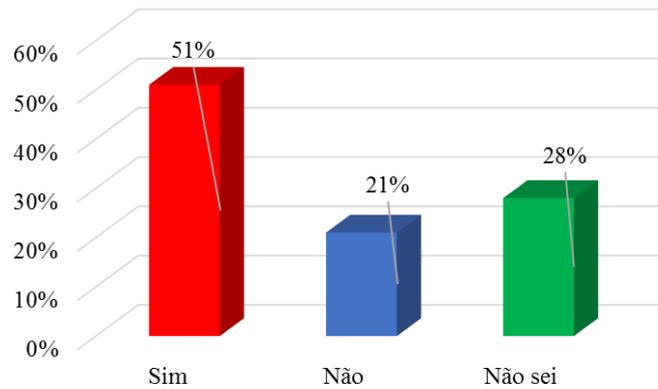


Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Quanto à pergunta sobre em qual segmento gostaria de atuar (Figura 13), 62% dos professores disseram que gostariam de atuar no Ensino Médio, 22% no Ensino Fundamental (EJA) e só 16% disseram que gostariam de atuar no 1º segmento do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 14

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, PERGUNTADOS SE GOSTARIAM DE ATUAR NO ENSINO MÉDIO.



Fonte: Pesquisa de campo no C. E. General Dutra, elaboração própria.

Perguntados se gostariam de atuar em outro nível de ensino, mas especificamente o Ensino Médio (Figura 14), 51% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que gostariam de atuar, 21% disseram que não mudariam a condição de ser professor do 6º ano e, 28% disseram não saber responder a questão. Sobre isto Freire (2008) exalta a experiência de aprender, de conhecer, por aqueles que pretendem ser docentes, instigando o estudo permanente. Desafiando os leitores sobre a prática cotidiana educativa, entendendo o docente como aprendiz também. Desta forma conforme diz o senador Cristóvan Buarque:(2016) faz-se necessário “(...) buscar alternativas viáveis e concretas para solucionar a questão da qualidade da Educação Básica como todo”.

4. RESULTADOS

4.1 Conhecendo pontos do currículo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental

No que se refere a pesquisa de campo, cujo **primeiro** objetivo visa conhecer pontos do currículo mínimo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental, revelou que o foco na aprendizagem associada à construção da cidadania, desde o momento em que o Ensino Fundamental foi estabelecido em 1996, 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 nacionais, salvo raras exceções, sendo assim o MEC, sistematizou novas diretrizes curriculares, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando um novo modelo de currículo, tendo por parâmetro as reformas realizadas na educação espanhola. No entanto há de se considerar que a proposta para o Ensino Fundamental em ciclos, onde a garantia nas áreas de conhecimento e seus conceitos chave, estivessem no documento do primeiro segmento, respaldando assim a construção da leitura e da escrita e instituindo dois (2) ciclos de estudos, de acordo com a pesquisa realizada o fato não ocorreu na prática pois o tempo escolar das aprendizagens ficou registrado no documento, pois a cultura da seriação e da fragmentação em função da flexibilização do currículo permaneceu na maior parte das escolas brasileiras e na cabeça do professor e outro fato concreto a se considerar refere-se a publicação de uma nova lei, a LDB (9394/96) e uma proposta curricular inovadora, às quais os professores não dispuseram de tempo necessário para apropriarem-se da nova concepção. Logo, as concepções pedagógicas e metodológicas encontradas na raiz das propostas

curriculares, não aconteceram no Brasil, gerando contradições e fragmentações, que em lugar de resolver o problema da aprendizagem dos alunos, acentuou através dos anos o fluxo escolar, refletido nos baixos índices de aprendizagem. Os dados do INEP revelam também que tanto os currículos, quanto a organização dos mesmos não respondem adequadamente às expectativas para o segmento inicial do Ensino Fundamental, apontando para a necessidade de uma revisão curricular paralela às práticas docentes do segmento, fato que tem sido contemplado com a proposta do PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa).

4.2. Interpretando os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes

O **segundo** objetivo que trata de interpretar os indicadores estatísticos do Censo Educacional referentes ao Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes em discussão, notamos que segundo dados do INEP (2014), mais do que as taxas de reprovação e abandono, um novo fenômeno vem ocorrendo no Ensino Fundamental, como consequência da má aprendizagem nos anos iniciais, ou melhor, das defasagens acumuladas que culminam no término do primeiro segmento do Ensino Fundamental e que de certa forma, vai se reproduzir a partir do 6º ano de escolaridade na distorção idade – série. Quando interpretadas as tabelas apresentadas na pesquisa, notamos no que se refere as taxas de aprovação dos alunos das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes, no ano 2014, os resultados são desastrosos no 1º ano de escolaridade e que no 5º ano de escolaridade, esse resultado muda, refletindo o afunilamento no número de alunos que chegam ao 5º ano. O mesmo se reflete nas taxas de reprovação, pois muitas crianças vão ficando para trás e um número bem menor alcança o 5º ano de escolaridade. Já as taxas de abandono demonstram

uma queda em 2014, fator positivo e revela que mecanismos usados pelo município para manutenção dos alunos apontaram resultados produtivos. No entanto, nas taxas de distorção verifica-se as defasagens presentes no primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois crianças entram no segmento com 6 anos de idade, mas em função aos altos índices de repetência chegam ao 5º ano de escolaridade, fora da idade proposta pelo MEC. Esse é o retrato dos inúmeros problemas vivenciados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, caracterizando assim os alunos que ingressam ao 6º ano de escolaridade no segundo segmento do Ensino Fundamental.

4.3 Relacionando o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos

No **terceiro objetivo** buscou-se relacionar o perfil dos professores do 6º ano de escolaridade e sua percepção em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir de análises feitas sobre o desempenho e o cotidiano dos professores do 6º ano de escolaridade do Colégio Estadual General Dutra que recebe alunos egressos 5º ano de escolaridade, último ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental de distintas escolas públicas da rede municipal de Campos dos Goytacazes, município situado no estado do Rio de Janeiro, no Brasil e dados do seu perfil profissional. A pesquisa de campo apresentou como resultados da investigação que os professores que estão exercendo suas funções docentes no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, não estão preparados para interagir com esta clientela vinda do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Este fato é revelado, quando o momento da escolha desse professor, os critérios não levam em consideração o perfil do docente, para lidar com alunos dessa faixa etária. O critério de

antiguidade na escola, não se justifica no momento vivido pela sociedade do conhecimento, quando a competência técnica tem que estar associada ao desempenho social do profissional, que trabalha com pessoas.

Também ficou evidente nos resultados, que um dos fatores que mais atrapalham a aprendizagem dos alunos é a “indisciplina”, fator ligado diretamente ao comportamento e as atitudes desses estudantes. Diante dessa situação, é urgente analisar que modelo de escola é esse, que deixa espaço para a indisciplina ser um elemento da não-aprendizagem.

Um outro ponto da discussão que é pertinente em consequência dos resultados da pesquisa, refere-se ao fato de que um número significativo de professores que não gostam de atuar no ano de escolaridade, no qual estão como docentes. Este dado é realmente impactante, na medida que demonstra a insatisfação desses professores que, não estão felizes com o lugar que ocupam no quadro funcional da escola. Sobre essa questão Arroyo (1999, p. 8) comenta que “(...) é necessário que o professor faça escolhas que o levem a trabalhar com prazer, pois a satisfação no trabalho se reflete nos resultados da ação pedagógica”.

Quando aponta a imaturidade dos alunos como um fator determinante que dificulta a aprendizagem, os professores do 6º ano demonstram que, os conteúdos são trabalhados sem as mediações necessárias entre o concreto e o abstrato. Muitas crianças chegam ao 6º ano, entre os 9 e 10 anos, necessitando ainda de um trabalho pedagógico cuidadoso por parte dos professores, que não podem apresentar conteúdos fechados e abstratos, sob o risco dos alunos não compreenderem o que está sendo ensinado.

Já em relação a transposição didática, quando a maioria dos professores do 6º ano consultados, dizem ser razoável a forma como realizam a mediação dos conteúdos, para que eles cheguem facilitados e contextualizados aos alunos, fica evidente, que esses professores sabem que não estão dando o melhor de si em suas aulas. Quando Perrenoud (2004) aborda a

questão da transposição didática, afirma a importância deste docente estar a todo tempo, retomando os conteúdos com novas estratégias e acompanhando a progressão dos alunos.

No que diz respeito as dificuldades dos alunos do 6º ano, grande parte dos professores reconheceram ser a mudança curricular, o que deixa evidenciado a dificuldade que esses professores especialistas em suas disciplinas têm, em promover a interdisciplinaridade ou trabalhar com outras linguagens, associando-as aos seus conteúdos.

Em relação ao critério básico de progressão o desempenho, a construção das habilidades é ponto central, contudo, não são as estratégias desse processo de construção, as prioridades reveladas por esses docentes. Essa contradição se mostra quando 51% dos professores do 6º ano respondem sim à questão referente ao fato da possibilidade de deixar o 6º ano e somente 21% não deixariam esse ano de escolaridade, como lugar de suas ações docentes.

Os resultados gerais da investigação, junto aos professores do 6º ano do Colégio Estadual General Dutra, revelam a crise que tomou conta do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes no interior do Estado do Rio de Janeiro, uma amostragem do que ocorre em muitos municípios das diferentes regiões brasileiras.

CONCLUSÕES

Este estudo ao analisar ao interpretar os indicadores oficiais estatísticos resultantes das avaliações externas presentes nos resultados do IDEB e das taxas do Censo Escolar Educacional realizadas ao longo desse estudo sobre o Ensino Fundamental e, mais especificamente, sobre as questões de natureza pedagógica que atravessam o momento da passagem de um segmento para outro, dessa modalidade de ensino revelaram que a aprendizagem é o ponto central a ser enfrentado pelas escolas públicas de Campos dos Goytacazes, sejam elas da esfera municipal ou estadual..

Quando as discussões se voltam para o 1º segmento, que é a base de todo o processo de ensino posterior e, de onde saem os egressos que chegam ao 6º ano do 2º segmento do Ensino Fundamental, fica evidenciado que a leitura e a escrita, como elementos da alfabetização deixam a desejar, quando são analisadas as taxas de reprovação do 1º ano de escolaridade, no caso do ano de 2014, antes da implementação do bloco alfabetizador (1º ciclo) no município.

Ao aprofundar o conhecimento das práticas pedagógicas dos professores do primeiro segmento do Ensino e do 6º ano de escolaridade das escolas públicas, o município de Campos dos Goytacazes vive nesse instante em que se conclui essa investigação, um total impasse em relação ao aluno egresso do 5º ano, último ano de escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois mesmo que estes ainda não sejam fruto da não-reprovação no 1º ano de escolaridade, ele vem trazendo ao longo da sua escolarização, as defasagens e falhas que acompanharam sua trajetória. Se refletirmos sobre as alarmantes taxas de distorção idade-série inseridas nesse trabalho, podemos perceber que desde a reprovação no 1º ano, esse aluno vem acumulando problemas na construção de conceitos.

Este quadro, real e visualizado nas escolas municipais, em termos gerais retratam uma questão que é primordial nesse estudo, que é a falta de preparo dos egressos das escolas municipais, matriculados no 6º ano do Colégio Estadual General Dutra, para ingressarem no 2º segmento do Ensino Fundamental.

Ao conhecer o currículo mínimo proposto pelo Ministério da Educação nas diretrizes oficiais do Ensino Fundamental compreende-se que os alunos saem do primeiro segmento do Ensino Fundamental e chegam ao 6º ano, primeiro ano de escolaridade do segundo segmento da mesma modalidade, sem construir os conceitos chave que são indispensáveis para os professores caminharem na consolidação efetiva desses saberes. Este fato exige dos professores do 6º ano, um profundo diagnóstico sobre os saberes que estes alunos trazem da série/ano anteriores (5º ano) tendo em vista a implementação do programa de ensino e do currículo do 6º ano.

Além desses detalhes de origem organizacional e de aprendizagem, ainda há a agravante da fragmentação/ ruptura provocada pelas especificidades da iniciação de um novo segmento com as mudanças no currículo, na postura dos professores e na forma de cobrança dos conteúdos curriculares pelo sistema de avaliação.

Ao analisar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do primeiro segmento e do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental das escolas públicas de Campos dos Goytacazes, na passagem do primeiro para o segundo segmento dessa modalidade de ensino a palavra currículo ressurge nesse fechamento, sinalizando para as transformações que são parte dessa modalidade do Ensino Fundamental, como a mudança da organização curricular e sua flexibilização. Para o aluno egresso do primeiro segmento com um perfil integrado, este dado traz transtorno no processo de aprendizagem, pois ele sai de um currículo integrado com as disciplinas e mediadas em seus conteúdos por 1 (um) único professor e, caem em currículos fragmentados por disciplinas estanques, que sequer realizam

diálogo entre os saberes, apresentando que as mudanças de natureza curricular não são compatíveis como processo total do Ensino Fundamental de nove anos, visto que os professores não tiveram tempo adequado e compatível às mudanças curriculares de preparação em formação inicial ou mesmo continuada, para lidar com essas mudanças de segmentos no Ensino Fundamental, nem tão pouco se sentem motivados para tal, pois os alunos chegam ao sexto ano de escolaridade desprovidos de conceitos básicos e essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, fator que por falta de motivação ou mesmo reconhecimento do fato leva também ao baixo índice de aprendizagem no segundo segmento. As perguntas de investigação contribuíram para que a pesquisa destaque também como fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do sexto ano de escolaridade: perfil profissional para atuar no 6 ano de escolaridade, critérios de escolha de turma pelas secretarias de ensino, falta de conhecimento das mudanças curriculares por parte dos professores especialistas e o despreparo dos alunos em função da falta de comprometimento por parte dos governos no que se refere as políticas de monitoramento da aprendizagem dos alunos na idade certa.

Se tudo isso não bastasse, existe a mudança de escola, quando o primeiro segmento só existe naquela unidade de ensino e o 2º segmento passa a ser feito em outra escola, a qual o aluno terá que se adaptar, uma vez que o ambiente, os amigos, os colegas da escola são outros o número de professores não corresponde as horas que alguns ficam em sala de aula e as rupturas vão se sucedendo.

Nesse ponto, cabe refletir que os efeitos sobre a aprendizagem significativa dos alunos, são muitos e de várias ordens, o que faz do Ensino Fundamental uma realidade educacional complexa, que deve ser repensada pelos responsáveis pelos sistemas de ensino.

Só é possível pensar no ciclo e no bloco alfabetizador, conforme sinalizam Perrenoud (2002), Coll (2000) quando o trabalho da escola for coletivo e a progressão

monitorada. Para que isso ocorra é essencial o acompanhamento e a detecção das defasagens, com os estudos complementares ocorrendo paralelamente, seja no contra turno das aulas regulares, ou mesmo em momentos especiais.

Por outro lado, é essencial que os professores do 6º ano, principalmente aprendam a exercitar o trabalho coletivo nos horários de planejamento, trocando experiências, analisando o potencial dos alunos, descobrindo pontos a serem fixados e não deixem para falar do aluno individualmente, apenas nos Conselhos de Classe. A progressão e o acompanhamento dos alunos no processo de elaboração de saberes, é fator indispensável à melhoria da aprendizagem, tanto no 1º quanto no 2º segmento do Ensino Fundamental.

A pesquisa representou para a pesquisadora a busca de um novo olhar por parte dos representantes legais do ministério da educação nacional e conseqüentemente dos representantes das secretarias estaduais e municipais no que se refere aos professores, mediadores da aprendizagem dos nossos alunos, pois os mesmos necessitam de ajuda em seu processo de atuação junto aos alunos e o sistema de ensino, logo só com apoio pedagógico, boa vontade dos representantes políticos, dignidade e respeito no tratamento aos cidadãos que circulam nos espaços escolares – gestores, professores, alunos, pais, pedagogos, funcionários enfim a comunidade escolar, um olhar contínuo sobre o currículo mínimo proposto pelo ministério da educação e conseqüentemente um sistema de avaliação correlato às propostas do também ministério da educação por parte das secretarias de educação municipal e estadual e uma unidade de ações pedagógicas e políticas sérias e comprometidas com a qualidade da educação cujo objetivo maior seja a aprendizagem do alunos, teremos então um Ensino Fundamental eficaz e, decorrente dele, cidadãos autônomos e qualificados para a vida em sociedade, encontrando assim uma passagem significativa e produtiva entre os segmentos dessa modalidade de ensino.

Para além do estudo sugere-se ao gestor e aos pedagogos do Colégio Estadual General Dutra que ao início de cada ano letivo, seja feito contato com os gestores das escolas públicas municipais às quais são responsáveis pelo término do primeiro segmento dos alunos egressos do 5 ano de escolaridade, para que relatem o aproveitamento via registro escrito dos alunos para que os mesmos sejam discutidos com os professores do 6 ano de escolaridade do colégio em questão, bem como que as orientações curriculares das escolas de origem desses alunos sejam encaminhadas em anexo para que também possam ser analisadas pelos professores do Colégio Estadual General Dutra em formação continuada ou em horário de planejamento, entendendo ser de suma importância para a continuidade do processo ensino aprendizagem desses alunos e para que em caso de necessidade possa ser adaptada uma prática docente que atenda às necessidades de sua clientela, com uma modalidade educativa de qualidade, possibilitando a teoria e a prática de novos saberes pedagógicos para aprofundar seus propósitos na educação, bem como o estudo das orientações curriculares nacionais e municipais do primeiro segmento do Ensino Fundamental pelos professores do segundo segmento da modalidade de ensino.

Finalizamos este estudo, com a confiança de que a passagem do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o 6º ano deve ser olhado com mais cuidado, porque conforme sinalizaram os resultados da investigação junto dos professores do 6º ano, os problemas são muitos, mas o desejo de ensinar, como categoria da educação defendida por Paulo Freire deve ser revisitado por professores a cada final de ano letivo.

RECOMENDAÇÕES

Essa pesquisa poderá ser ampliada se forem utilizadas novas escolas da rede pública estadual e / ou municipal de Campos dos Goytacazes que contemplem o sexto ano de escolaridade a fim de conhecer as possibilidades de alterações sobre os dados coletados e ampliar os instrumentos de coletas de dados para maiores avanços quanto aos fatores que influenciam direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos em questão.

REFERÊNCIAS

- Almanaque de Campos, (2014). Recuperado de http://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/?option=com_flippingbook&view=293&page=1
- Amaratunga, D. et al. (2002). Quantitative and qualitative research in the built environment: application of “mixed” research approach. **Work Study**, v. 51 n.1. Recuperado de <doi: 10.1108/00438020210415488>
- Andrade, M. M. (2002). **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Andrade, M. (2011). **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina. Recuperado de <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIZA%20ANDRADE.pdf>
- 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.
- Arroyo, M. G. (2000). **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Barreto e Mitrullis. (2015). In: Chinelli, Maura (org.). **Prática cotidiana e formação Profissional do professor**. Nova Iguaçu: Entorno.
- Birman, J. (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.
- Brasil. (2009). **Passo a passo do processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf
- Brasil. (2014). **Ideb indica melhora no ensino fundamental**. INEP/MEC. Recuperado do <http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/37334>.
- Buarque, C. (2016). Entrevista à Folha de São Paulo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Caderno A, 20 mar.
- Candau, V. M. (2001). **Multiculturalismo e direitos humanos**. In: Brasil: construindo a cidadania: desafios para o século XXI. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 43-48.
- 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.
- Cervo, A. Bervian, P.(2002). **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Cool, C. (2003). **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo. Ática.
- Costin, C. (2012/2013). **A avaliação na Escola Pública**: um desafio permanente. Prefeitura do Rio: Caderno do Professor. SEME/RJ.
- Cury, C. R. (2008). Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set. /dez. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>.

- Diehl, A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Fernandes, A. (2000). **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2008). **Professor sim, Tia não**. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A.
- Freitas, H. *et al.* (2000). O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 35, n. 3, jul/set, 2000. Recuperado de <<http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf>>.
- Gadotti, M. (2006). **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática.
- Gentili, P. (1995). **A cidadania negada**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (1999). **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas.
- Godoy, C. (2006). **A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky**. Vol. 23 no. 72. São Paulo. Revista Psicopedagogia.
- Gusmão, B. B. (2001). **Dificuldade de aprendizagem: um olhar crítico sobre os alunos de 5ª série**. 2001. 43 f. Trabalho de conclusão de Curso – Universidade da Amazônia – 2001. Recuperado de <http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade_de_aprendizagem/DIFICULDADE_APRENDIZAGEM.pdf>
- 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.

- Lakatos, M.; Marconi, A. (1996). **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Leite, K. M. (2005). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C. (2006). **Didática**. São Paulo: Moderna.
- Libâneo, J. C.(2002). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2016). **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez.
- Medeiros, C. H.; Kauark, F.; Manhães, F. C. (2010). **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum.
- 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.
- Nóvoa, A. (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- 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>>.
- 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. (2002). **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- 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>>.
- Ramos, Paulo. (2010) **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade?** 7.ed. Blumenau: Odorizzi.
- Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02). Recuperado de <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/historico.shtm>
- Richardson, R. (1999). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, D. (2007). A formação docente na perspectiva da inclusão. Recuperado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5eixo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5eixo%20(2).pdf)
- Rosental, C; Frémontier – Murphy, C. (2001). **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- 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.
- Sampieri, R. (2013). **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH. Penso.
- Sampieri, R. H. (2006). **Metodología de la investigación**. 4. ed. México: McGrawHill.
- Santos, A. (2000). **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis. Vozes.
- Santos, L. P.; Paraíso, M. A. (1996). **O currículo como campo de luta**. In: *Presença Pedagógica* nº 7.
- Scherer, F. L.; Silva, V. A. da; Crespam, C. C. (2013). **Performance exportadora: uma análise da produção científica brasileira**. *Apresentação, Brasil*, 8(2), 22-39. Recuperado de <<http://internext.espm.br/index.php/internext/article/view/154/150>>.
- Schon, D. A. (2000). **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva da, D., M. H. G. F. (1997). **Passagem sem rito: as cinco séries e seus professores.**

Campinas. SP: Papirus.

Soares, M. (2004). **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global.

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

Solé, I. (2004). **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas.

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=S010173302000000400013

&lng=pt&nrm=iso>.

Vergara, S. (2005). **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas.

Vergara, S. (2006). **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas.

ANEXO 1



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
CURSO DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

FORMULÁRIO DE VALIDADE DE QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo da dissertação de Mestrado do Curso de Posgrado em Ciências de La Educación de La Facultad de Ciencias Humanísticas y de La Comunicación da Universidad Autónoma de Assunción, intitulada **“A flexibilização do currículo no primeiro segmento do ensino fundamental e seus reflexos na aprendizagem do aluno do 6º ano de escolaridade na escola pública em Campos dos Goytacazes, RJ-Brasil”**. Para tanto, solicito sua atenção no sentido de avaliar tal instrumento, verificando a adequação do mesmo às questões formuladas e aos objetivos constantes do projeto, além da clareza na construção dessas questões. A sua concordância ou não deverá ser marcada com um X na coluna correspondente, caso haja dúvida assinale também com um X na coluna (?).

Agradecemos a atenção pela presteza em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Mestranda: Patrícia Seixas Tinoco Rabelo

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Faixa Etária:

() 22 a 27 anos

() 33 a 38

() 28 a 32 anos

() acima de 38 anos

3. A opção por atuar no 6º ano foi: _____

4. Gostaria de atuar nesse ano de escolaridade? _____

5. Com relação à faixa etária, na sua opinião o que efetivamente dificulta a aprendizagem?

6. Qual a maior dificuldade encontrada no seu trabalho docente? _____

7. Você definiria sua transposição didática como: _____

8. A família acompanha a progressão dos alunos? _____

9. Na sua opinião, o que mais prejudica as ações pedagógicas? _____

10. Você costuma fazer recuperação paralela com objetivo de diagnosticar dificuldades e rever conteúdos não aprendidos pelos alunos? _____

11. A qual fator atribui as dificuldades dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental? _____

12. Você considera a afetividade importante para a relação professor – aluno no 6º ano? _____

13. Ao escolher uma turma do 6º ano, você costuma ouvir professores do 5º ano, ou solicitar dele um relatório? _____

14. Quais critérios de avaliação você prioriza na prática pedagógica com seus alunos do sexto ano de escolaridade? _____

15. Qual o tempo de atuação no 6º ano? _____

16. A qual fator atribui as dificuldades dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental? ____

ANEXO 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
CURSO DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO SEGUNDO A RESOLUÇÃO 196/96 DO MINISTÉRIO DA SAÚDE SOBRE AS PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

A flexibilização do currículo no primeiro segmento do ensino fundamental e seus reflexos na aprendizagem do aluno do 6º ano de escolaridade na escola pública em Campos dos Goytacazes, RJ-Brasil que irá gerar os dados para a conclusão da dissertação do curso de mestrado em educação na Universidade Autônoma de Assunção-Py.

Depois de ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, em caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de nenhuma forma.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade do Ensino Fundamental das escolas públicas, na passagem do primeiro para o segundo segmento dessa modalidade de Ensino da Escola Básica no Brasil. Os procedimentos de coleta de dados correspondem à aplicação das técnicas, instrumentos e fontes de informações descritas a seguir: um questionário para os professores do 6º ano de escolaridade que atuam no Colégio Estadual General Dutra em Campos dos Goytacazes, R.J/BRASIL e diário do pesquisador para as observações pertinentes à pesquisa junto ao corpo técnico- administrativo- pedagógico do mesmo colégio e de Escolas Municipais em que os alunos egressos do 5º ano de escolaridade matricularam – se no Colégio Estadual General Dutra.

Será realizada ainda análise documental dos manuais de formação continuada pelo programa (PNAIC) e a observação participativa utilizando uma ficha de observação com relatórios do pesquisador para fazer o acompanhamento diário e análise do desenvolvimento de profissionais envolvidos com as questões técnico – administrativo- pedagógicos, além de registrar algumas fotos no período. Ao mesmo tempo, solicitamos a autorização para que o nome desta Escola possa constar na dissertação de mestrado bem como em futuras publicações.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E
GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar sendo também livre para recusar-se e inclusive retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em contribuir com este estudo não irá causar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo, inclusive com os alunos. Os resultados da coleta de dados vão permanecer confidenciais e seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você e os alunos, não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Uma cópia desse consentimento informado será arquivada com o pesquisador e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá qualquer compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG: _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada onde esclareci minhas dúvidas a respeito do referido estudo. Tenho ciência que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora, **Patrícia Seixas Tinoco Rabelo**, me certificou que não permitirá que minha identidade ou dos alunos atendidos nesta unidade de ensino sejam de alguma maneira revelada nas publicações.

Em caso de dúvidas poderei ligar para a pesquisadora no telefone (22) 27258109 ou (22) 992467509 ou entrar em contato com o orientador do trabalho o professor **Dr Carlos Henrique Medeiros de Souza** por meio do e-mail chmsouza@gmail.com. Declaro que concordo, em autorizar a solicitação da profissional, na realização de registro com fotos, observações participativas, ou outras gravações necessárias, questionário, que o nome desta escola possa constar na dissertação de mestrado bem como em futuras publicações acadêmicas, bem como apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de educação e análise dos documentos necessários para conclusão deste estudo. Recebi uma cópia do termo de consentimento, bem como poderei solicitar uma cópia dos instrumentos de coleta de dados tendo a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Patrícia Seixas Tinoco Rabelo
Mestranda

Campos dos Goytacazes, R.J ____/____/2014.