

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

RENATA SALES DE MORAES BORGES

DESAFIOS AO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO
ANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

RENATA SALES DE MORAES BORGES

DESAFIOS AO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO
ANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof^a. Dra. Alda Luiza Carlini.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora:

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação que, direta ou indiretamente, colaboram com o processo de formação de pessoas para as quais a escola é a única oportunidade de mudança. E aos professores, aos quais admiro a cada dia, pois descubro que, cada um a seu modo, dá o máximo de si frente a tantas barreiras existentes no caminho. E eu me incluo e me orgulho de fazer parte desta classe tão desvalorizada e, ao mesmo tempo, tão guerreira. Deixo aqui minha gratidão a todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter sido fonte inspiradora, dando-me força, coragem e confiança.

Agradeço aos meus pais Pedro e Maria Inês, os quais, mesmo com pouca escolarização, mostraram-me que o sucesso só viria através dos estudos.

Ao meu marido Marcelo, por ser meu grande incentivador, parceiro e confidente durante toda a minha caminhada.

Aos meus filhos Felipe, Mariana e Lucas, os quais, mesmo sem entenderem profundamente a importância efetiva desta titulação para mim, sempre me incentivaram e colaboraram para o meu sucesso.

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Alda Luiza Carlini pela generosidade, paciência e infinita colaboração.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo projeto Bolsa Mestrado, benefício que tornou possível esta pesquisa.

E a todos os meus colegas de profissão que tanto me ajudaram e me incentivaram para que este sonho fosse realizado.

A todos vocês expresso minha eterna gratidão.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire

BORGES, Renata Sales de Moraes. **DESAFIOS AO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO ANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015.

RESUMO

Este estudo aborda a transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental, considerando as expectativas em relação a esta realidade escolar, para demonstrar aos professores que atuam com esses grupos a necessidade de adotar uma postura profissional apoiada em uma formação diferenciada, pois esta transição ainda pode ser caracterizada por suas rupturas e descontinuidades no trabalho pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo geral: construir uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida junto a professores do ensino fundamental II, refletindo sobre a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano. E por objetivos específicos: Enumerar as dificuldades que os professores vivenciam na relação com os alunos do sexto ano; Identificar as características dos alunos, que são desejáveis para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental II; Refletir sobre os processos de mudança necessários à reconstrução da relação professor-aluno. A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa bibliográfica e documental, e apoiou-se na consulta aos professores do sexto ano de uma escola da rede estadual de ensino, pela aplicação de um questionário, para a construção da proposta de formação continuada. A pesquisa permitiu revelar, ao longo do processo, que vários são os fatores que, diretamente ou indiretamente, influenciam essa transição do quinto para o sexto ano, tanto para os alunos como para os professores que os recebem. Um aspecto, porém se destacou entre os demais: o aluno está sozinho nessa passagem, porque ela não é entendida como um novo espaço no processo de escolarização. As crianças, na maioria das vezes, sentem e sofrem em silêncio, ou se defendem de forma inadequada, porque se trata de uma transição invisível e desconhecida por seus professores.

Palavras-chave: transição do quinto para o sexto ano; formação continuada; afetividade; ensino fundamental.

BORGES, Renata Sales de Moraes. **DESAFIOS AO EDUCADOR NA TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO ANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.** Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015.

ABSTRACT

This study discusses the transition of students from the fifth to the sixth grade of elementary school, considering the expectations in relation to this reality, to demonstrate to teachers who work with these groups the need to adopt a professional stance based on a differentiated formation, since this transition can still be characterized by its ruptures and discontinuities in the pedagogical work. In this sense, the research aims to: build a proposal for continuing education, to be developed along the teachers of elementary school II, reflecting on the passage of pupils from the fifth to the sixth grade. And specific objectives: Enumerating the difficulties teachers experience in relationship with the students of the sixth grade; Identify the characteristics of the students, which are desirable for teachers from early years of elementary school II; Reflect on the processes of change necessary for the reconstruction of teacher-student relationships. The investigation was developed in the form of bibliographic and documentary research, and supported in consultation with professors in the sixth year of a school in the State schools, by the application of a questionnaire, to the construction of the proposed continuing education. The research has revealed, throughout the process, that there are several factors that, directly or indirectly, influence the transition from the fifth to the sixth grade, both for students and for teachers who receive them. One aspect, however, stood out among the others: the student is alone in this passage, because it is not understood as a new space in the process of schooling. The children, most of the time, feel and suffer in silence, or defend themselves inappropriately because it is a transition invisible and unknown by their teachers.

Keywords: transition from the fifth to the sixth year; continuing education; affectivity; elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SCIELO - Scientific Library Electronic

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicações localizadas em diferentes portais	20
Quadro 2: Idade	47
Quadro 3: Graduação	47
Quadro 4: Especialização.....	48
Quadro 5: Aperfeiçoamento	48
Quadro 6: Resumo do processo de formação.....	56

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Relato de experiência.....	66
Apêndice 2 – Questionário	69
Apêndice 3 - Plano de Ensino	70
Apêndice 4 - Leitura Compartilhada: O professor, um profissional	72
Apêndice 5 - Texto: As relações interpessoais.....	74
Apêndice 6 - Vídeo: EX-E.T. – Educação livre, crianças felizes.....	75
Apêndice 7 -Texto: Afetividade e Inteligência.....	76
Apêndice 8 -Texto: A história da Educação Brasileira:A organização escolar.....	78
Apêndice 9 -Texto: Wallon atual.....	81
Apêndice 10 - Análise do trecho do filme Pink Floyd – The Wall	82
Apêndice 11 - Texto: A criança e o adulto.....	83
Apêndice 12 - Poema: A escola da mestra Silvina.....	85

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 - Revisão da literatura	
Introdução	19
1.1 Pesquisas correlatas	20
Capítulo 2 - Onde nasce a questão?	
Introdução	31
2.1 Aspectos históricos	31
2.1.1 A organização da escolaridade em ciclos	34
2.1.2 A reorganização das escolas da rede Estadual Paulista	35
2.2 Aspectos pedagógicos	37
2.2.1 Henri Wallon - Aspectos Históricos	38
2.2.2 Henri Wallon – Contribuições Pedagógicas	40
Capítulo 3 - Caminhos da pesquisa	
Introdução	45
3.1 Metodologia de Pesquisa	45
3.1.1 Análise dos Dados	46
3.2 Proposta de formação continuada.....	51
Considerações finais	57
Referências	61
Apêndices.....	66

INTRODUÇÃO

Iniciei minha vida profissional em uma escola de educação infantil, quando ainda era adolescente. Depois de concluir o ensino médio, cursei Pedagogia em uma universidade particular e simultaneamente trabalhei em uma escola de educação especial, na cidade de São Paulo.

Quando conclui a graduação, fiz inscrição na diretoria de ensino para lecionar no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e passei a ministrar aulas de duas disciplinas: Psicologia da Educação e História da Educação. Permaneci nessa unidade escolar até que as luzes fossem apagadas com o encerramento desse programa de formação de professores em nível médio, pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, em 2006. Esta decisão decorreu da finalização do prazo imposto pela Lei nº 9394/96, Art. 62, que determinou que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (BRASIL, 1996)

Em seguida, candidatei-me a uma vaga de Coordenadora Pedagógica na rede pública estadual e, depois de alguns dias, estava novamente empregada e fazendo aquilo que sempre me proporcionou prazer: formar formadores em educação. No começo foi muito difícil, e entendo que não poderia ser diferente, porque me vi inserida em um grupo de pessoas que já caminhavam juntas desde há algum tempo, e atuar com elas, embora não fosse fácil, foi uma tarefa muito desafiadora. E assim eu encarei essa nova função, que tanto almejava, como um desafio.

De início, percebi que para atuar na formação de professores eu precisava fundamentar mais e melhor a minha formação profissional. Realizei um curso de especialização em Psicopedagogia, o qual trouxe contribuições muito positivas para a minha prática profissional, em relação à ação formadora. E, na sequência, outros cursos e atividades que vêm me auxiliando a construir

cotidianamente um olhar formador, atento às oportunidades e às demandas da realidade escolar.

Ao longo de quase dez anos de trabalho como Coordenadora Pedagógica, construí um vínculo afetivo muito forte com a comunidade escolar. Nesse período, vivenciei muitas histórias: lágrimas, risos, tombos e brigas, braços, pernas e cabeças quebradas, partidas e chegadas, nascimentos, prisões, beijos, casamentos, entre outros. Muitas vezes, me arrependo de não ter feito um registro sistemático de todo este percurso, pois acredito que ele poderia constituir um recurso interessante para uma reflexão profunda sobre a função e o papel do coordenador pedagógico na escola pública estadual.

Não obstante, vivendo esse turbilhão ao qual denominamos escola, entre vários aspectos, também importantes, comecei a prestar atenção em algo que não acontecia de forma satisfatória: os essenciais processos de ensino e aprendizagem.

Desde 2007, quando o governo do estado de São Paulo passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais de avaliação da educação básica, os quais permitem a comparação de resultados e o cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹, cada escola tem uma meta a ser atingida.

A escola onde trabalho atingiu a meta estipulada nos anos de 2007, 2008 e 2009. Depois disso, não conseguiu mais alcançar os índices pré-determinados e passou a integrar um rol de escolas consideradas prioritárias; o que significa que essas unidades ainda não conseguiram evoluir, em relação aos resultados de aprendizagem e devem permanecer nessa situação até encontrarem caminhos para estimular a aprendizagem de seus alunos e atingir os resultados recomendados.

A partir dessa classificação, a vida na escola se modificou profundamente, porque todos os atores do processo, inclusive eu, ficaram literalmente paralisados, buscando culpados. Naquele momento, comecei a perceber que o

¹SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual.

discurso dos professores se tornara repetitivo e em tom de denúncia, mencionando, por exemplo, que:

É um absurdo, estas crianças chegam ao 9º ano e não sabem escrever, chegam no 3º ano do ensino médio e não sabem fazer contas! Como é que vamos sair desta situação com alunos que só sabem ouvir música no celular?... (Prof. Onofre)

E minha inquietação tornava-se mais aguda, quando refletia sobre as seguintes questões: Por que esses alunos chegam ao nono ano do ensino fundamental e ao terceiro ano do ensino médio nessa situação, se eles são nossos alunos desde o sexto ano? Que trabalho pedagógico está sendo realizado com eles? Que fatores concorrem para que concluam etapas da escolarização sem que sejam identificadas essas lacunas em seu processo de aprendizagem? Diante dessas dúvidas, passei a observar o trabalho dos colegas e a colher dados para essa investigação.

Em 2012, iniciei um curso de Especialização em Gestão do Currículo, destinado a professores coordenadores, na Universidade de São Paulo. Ao final desse curso, produzi uma monografia intitulada: “A formação continuada dos professores da rede pública do Estado de São Paulo impacta na qualidade do processo de ensino aprendizagem oferecido em nossas unidades escolares”, que buscou analisar, com os professores, os processos de formação inicial e continuada para a docência.

No decorrer dessa pesquisa, tive a oportunidade de perceber que o ponto frágil na escola em que atuo são os sextos anos. Em relação aos professores dessas turmas, observei que a falta de formação continuada específica, somada à formação pedagógica inicial deficitária e ao desconhecimento de questões pedagógicas relevantes para a formação do aluno-cidadão, contribuem para a ocorrência de situações, em sala de aula, que se traduzem em indisciplina, uma das responsáveis pelas deficiências observadas no processo de aprendizagem. E o mais grave é que essa situação vai se repetindo, ano após ano, gerando altos índices de fracasso escolar, ao longo das demais séries.

Diante dessa constatação, passei a me questionar: como promover a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental II, abordando a transição dos alunos do quinto para o sexto ano? Como podemos entender

esse rito de passagem? Qual o impacto dessa mudança nos processos de ensino e aprendizagem? Como ajudar os professores do sexto ano a reconhecer a importância da relação professor-aluno, para esses alunos? (Apêndice 1)

E essa questão não aparece apenas nessa escola, nem é problema recente na história da educação escolar, no Brasil. Segundo Dias-da-Silva (1997), a quinta série², historicamente, concretiza a ruptura entre "primário" e "ginásio", nas concepções bacharelescas do ensino elementar. É a série que centraliza as maiores dificuldades de trabalho para os professores do ensino fundamental, e que vem sendo apontada como uma das maiores entraves, no sistema educacional. Nesta série, no ensino fundamental de oito séries, que prevaleceu até 2008 no estado de São Paulo, ocorre uma síntese da ruptura, que concretiza no dia-a-dia da escola a negação do direito à escolaridade elementar de nove anos a todo cidadão brasileiro.

Com o ensino fundamental de nove anos, esse ponto de rupturas apenas se deslocou da quinta série para o sexto ano. De um modo ou de outro, os desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas do ensino fundamental I e passam a trabalhar com os professores especialistas do ensino fundamental II. Tudo indica que é nessa passagem que podem ser encontrados os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.

E isso aponta a necessidade de formação continuada dos professores que assumem as classes de sexto ano, no sentido de prepará-los para acolher e adaptar os alunos aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o ensino fundamental II e com a convivência com professores especialistas.

No entanto, para desencadear esse processo de formação continuada é necessário manter a clareza em relação às características do professor da escola pública. E isso corresponde a uma tarefa política e até mesmo afetiva, pois a organização da escola tende a cristalizar o fazer docente, e o cotidiano contribui para expor aos professores a sua impotência perante os dilemas, o

²A quinta série corresponde ao sexto ano. O ensino fundamental era constituído por oito séries. A partir de 2004, com previsão de modificação total até 2010, o ensino fundamental passou a ser formado por nove anos. (<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>)

que determina que, muitas vezes, eles apenas reproduzam o fracasso escolar. Dessa forma, para que este estudo se efetive, é necessário deixar claro a minha identidade profissional: sou professora e respeito os professores. Valorizo o meu trabalho, o trabalho de cada um deles e a escola onde atuo.

Além disso, reconheço que é muito comum, nos dias de hoje, afirmar que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças, uma idéia presente entre os educadores desde o início do século XX, e ainda bem longe de ser concretizada. E, no entanto, os professores ainda não se reconhecem como profissionais capazes e responsáveis por esta formação integral e nem desfrutam de condições de trabalho para realizá-la.

Sendo assim, será necessário buscar subsídios teóricos para identificar possibilidades e alternativas de solução para essas inquietações, que podem ser expressas na questão: Como elaborar uma proposta de formação continuada, para intervenção junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental II, abordando a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano?

E daí decorre o objetivo geral da investigação: construir uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida junto a professores dos anos finais do ensino fundamental II, refletindo sobre a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano. E os objetivos específicos, que pretendem:

- Enumerar as dificuldades que os professores vivenciam na relação com os alunos do sexto ano.
- Identificar as características ideais dos alunos, esperadas pelos professores do ensino fundamental II.
- Refletir sobre os processos de mudança necessários à reconstrução da relação professor-aluno.

A pesquisa será realizada em abordagem qualitativa, apoiada em pesquisa bibliográfica e documental, além de consulta aos professores dos sextos anos, que vivenciam essa realidade.

O relatório final está organizado em três capítulos. O primeiro deles, *Revisão da Literatura*, apresenta uma análise do suporte bibliográfico disponível para o estudo da questão central dessa investigação. O segundo, *Onde nasce a questão?* reúne aspectos históricos, que esclarecem a origem do problema, e

aspectos pedagógicos, que podem oferecer alternativas de solução. E o terceiro capítulo, *Caminhos da Pesquisa*, apresenta uma descrição dos procedimentos da pesquisa e a proposta de formação continuada a ser trabalhada com os professores do sexto ano.

E por fim, as *Considerações Finais* expressam um esforço em síntese do processo de investigação, suas conquistas e descobertas, e a indicação de outros caminhos a serem trilhados.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

Este capítulo de caráter bibliográfico tem por objetivo apresentar os resultados da busca e identificação de pesquisas já realizadas sobre a transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental, no sentido de subsidiar, com o trabalho de diversos autores, esta investigação.

Segundo Pacheco (2003), analisar e avaliar o que se produz e quais os meios utilizados para sua comunicação têm sido objeto de estudo de diferentes pesquisadores em distintas áreas do conhecimento. E, em educação, essa prática tem sido usual e oferecido suporte valioso à ação de formação continuada de professores.

Considerando a problematização norteadora dessa investigação, que indica a necessidade de formação continuada dos professores responsáveis pelas classes de sexto ano, no sentido de prepará-los para acolher e ajudar os alunos a se adaptarem aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o ensino fundamental II e com a convivência com professores especialistas, foi necessário buscar referências que analisassem esse ponto de ruptura que nos últimos anos se deslocou da quinta série para o sexto ano.

Esse deslocamento deve-se apenas à mudança de nomenclatura das antigas séries escolares, que compunham o ensino fundamental de oito séries, com início aos sete anos de idade do aluno. Com a implantação do ensino fundamental em nove anos, a partir dos seis anos de idade, as séries deram lugar aos anos, agora em número de nove, de tal forma que o aluno ainda conclui essa etapa da escolarização com 14 anos. Assim, dependendo da data de publicação da referência pesquisada, será possível encontrar menções à passagem do ensino fundamental I para o II na forma de quarta para quinta série ou quinto para sexto ano.

No entanto, observa-se, de um modo geral, que os desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas do ensino fundamental I e passam a trabalhar com os professores especialistas do ensino fundamental II. Parece que é nessa passagem que podem ser encontrados os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.

1.1 Pesquisas correlatas

Embora as questões relativas à passagem dos alunos da quarta para a quinta série e, atualmente, do quinto para o sexto ano não sejam novas e, ao mesmo tempo, sejam apontadas por professores e pais como verdadeiras e relevantes, não foi possível localizar um grande número de pesquisas que abordem esse tema, em seus aspectos mais amplos. De forma geral, há uma carência de fontes bibliográficas sobre o tema. As buscas em diferentes portais, acadêmicos ou não, permitiu localizar sete trabalhos de pesquisa, entre artigos, capítulos, livros e trabalhos acadêmicos, conforme relacionados no quadro 1.

Quadro 1: Publicações localizadas em diferentes portais.

Tipo	Autor/ano	Título
TD	Domingues (1985)	A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série
Livro	Dias-da-Silva (1997)	Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores
Cap.	Rosa e Proença (2003)	A passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção
Art.	Prati e Eizirik (2006)	Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental
DM	Hauser (2007)	A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)
Art.	Scandelari (2008)	As reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental
TCC	Andrade (2011)	Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II

(TD = tese de doutorado; DM = dissertação de mestrado; TCC = trabalho de conclusão de curso; Cap. = capítulo de livro; Art = artigo)

A busca no **Google Acadêmico** permitiu localizar vários artigos que abordam essa questão sob a ótica de uma disciplina específica (educação física ou

atividades circenses, por exemplo) ou da relação entre os sistemas estaduais e municipais de ensino. Além disso, auxiliou a localização de dois trabalhos publicados há mais de dez anos: a tese de doutorado denominada “A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série”, de autoria de Domingues (1985) que tem por objetivo “[...] analisar as expectativas prescritas, concebidas e o desempenho de professores e alunos quanto ao papel de ambos na 4ª e na 5ª série”; e um capítulo de livro de autoria de Rosa e Proença (2003), intitulado “A passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção”, que estuda as questões de ordem psicológica relativas a essa passagem.

E, ampliando a busca para o **Google**, foi possível observar que esse tema foi abordado por Scandelari (2008), em um artigo denominado “As reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental”, que teve como principal objetivo abordar a questão da transição dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental II, no que se refere às expectativas em relação a esta nova realidade escolar, com a intenção de compreender porque esta passagem é apresentada como um momento de dificuldades, e não de alegrias, e de fragilidade no desempenho escolar. Essa transição, segundo a autora, exige dos alunos uma adaptação à nova série que, por ter uma organização bem diferente das anteriores, pode se dar de forma mais ou menos conturbada dependendo do trabalho pedagógico que seja desenvolvido pelos professores envolvidos nesse processo.

Scandelari (2008) também considera que os alunos da quinta série necessitam de um tratamento diferenciado e procura sensibilizar os educadores quanto às características do desenvolvimento social e afetivo das crianças nessa faixa etária. Ela entende que é necessário promover uma reflexão constante entre os professores para que analisem suas práticas pedagógicas e avaliem se estão condizentes com a realidade da faixa etária e das mudanças que tanto interferem na aquisição dos conhecimentos, lembrando que a formação das crianças e jovens para uma participação ativa na vida social é, ou deveria ser, o objetivo mais imediato da escola, e que esse objetivo só pode ser efetivado pelo trabalho docente. Ao realizar esta tarefa, a escola e os professores

cumprem responsabilidades sociais, possibilitando aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos.

A autora utilizou como metodologia de pesquisa a análise do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que instaurou uma nova política de formação continuada, a qual integra a política de valorização dos professores que atuam na rede estadual de ensino do estado do Paraná. O artigo relata os resultados da implementação do projeto denominado “Revendo a postura do professor de quinta série”, realizado em uma escola estadual após a verificação dos problemas enfrentados pela equipe escolar. Observou-se, quanto à situação dos alunos que ingressam na quinta série, a falta de domínio dos conteúdos básicos; de interesse nos estudos e indisciplina, problemas constatados pelos professores e relatados nos conselhos de classe, ao final de cada bimestre.

Como parte dessa política de formação continuada, no início de cada período letivo, os professores participam da Semana Pedagógica, organizada pela Secretaria de Estado de Educação, com textos e tarefas adequados a sua realidade escolar. A escola também organiza uma parte dessa formação com questões específicas atendendo aos problemas locais. É um momento muito importante para estabelecer normas e regras para que o trabalho docente se efetive da melhor forma.

Durante a Semana Pedagógica da escola estudada, no início do ano letivo de 2008, foram analisados dados sobre o desempenho escolar dos alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental no ano de 2007. Neste levantamento, foram considerados os alunos aprovados por média, aprovados por conselho de classe e reprovados. Quanto ao desempenho dos alunos da quinta série, obteve-se o seguinte resultado: em 230 alunos matriculados, havia 40 alunos reprovados, 75 alunos aprovados pelo Conselho de Classe, 85 aprovados por média, 07 desistentes e 23 transferidos. Com base nestes números, é possível afirmar que os alunos conseguem avançar para a série seguinte graças ao famoso “empurrão”. Se não houvesse a aprovação pelo Conselho de Classe, o número de reprovados chegaria a 115 alunos, o que corresponde a 50% de reprovação, um índice altíssimo de retenção.

A análise desses dados pelos professores subsidiou a reflexão sobre as ações coletivas necessárias para reverter essa situação que, ao invés de preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida, os torna ainda mais acomodados e sem vontade de estudar, pois são promovidos para a série seguinte mesmo sem os conhecimentos mínimos necessários para dar continuidade aos estudos.

A realização desse projeto teve como principal objetivo contribuir para a mudança de postura do professor de quinta série, de modo a garantir que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetivasse. Foram observados resultados importantes, porém alguns alunos apresentaram dificuldade para se adaptar a essa nova realidade escolar, o que pode ser identificado pelo seu baixo rendimento, causado muitas vezes pela troca constante dos professores da série.

Parece possível afirmar que vários fatores interferem no desenvolvimento de projetos como esse. Na rede pública, o trabalho da escola muitas vezes fica prejudicado pelas políticas públicas, que não garantem o investimento necessário na educação. A direção da unidade escolar, por sua vez, não tem autonomia para escolher os professores; não dispõe de funcionários suficientes para atender a demanda de alunos; e ainda enfrenta a falta de recursos materiais, que são alguns dos entraves que impedem a manutenção de uma instituição de ensino organizada.

Um dos principais problemas, apontados pelo estudo de Scandelari (2008) relaciona-se aos professores que atuam na quinta série, pois essa escolha obedece a critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação. Os professores mais experientes geralmente não gostam de trabalhar com a quinta série, pois acreditam que os alunos são imaturos e muito dependentes. Assim, as aulas desta série são distribuídas para os professores contratados por meio de um processo seletivo simplificado e, muitas vezes, eles ainda são acadêmicos. Além de sua pouca idade, que o aproxima da faixa etária dos alunos, fica difícil para esse professor controlar as turmas em relação à disciplina, em função de sua pouca ou nenhuma experiência pedagógica. Isto faz com que, diante da primeira dificuldade, o professor abandone a turma. Por isso, a rotatividade de

professores nessas séries é grande, o que torna difícil organizar um trabalho coletivo.

Estes conflitos ocasionam outro problema: a falta dos professores, pois eles acabam desistindo das aulas em qualquer época do ano e, até que a Secretaria de Educação encaminhe um substituto, os alunos ficam sem aula de uma ou mais disciplinas. Esta desorganização contribui para deixar os alunos mais acomodados e sem vontade de estudar.

Ainda no **Google**, foi possível localizar um trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, elaborado por Andrade (2011), que se denomina “Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II”, que merece destaque em função da delimitação de seu problema na questão: Por que há tantos problemas no processo de transição dos alunos da quinta série? O seu objetivo foi estudar historicamente como se constituiu o que hoje se entende por ensino fundamental; realizar um levantamento de estudos a respeito desse tema e acompanhar um grupo de alunos nesse processo de transição, aplicando questionários em dois momentos: quando frequentavam a quarta série e, um ano depois, quando cursavam a quinta série.

No decorrer da pesquisa, Andrade (2011) identificou um fator, com o qual não contava quando traçou seu objetivo, que foi a questão da afetividade nas relações professor-aluno. Percebeu que na quarta série o estudante é visto como criança e que a professora tem uma visão maternal de seus alunos. Dessa forma, os alunos sentem-se mais protegidos. Na quinta série, os alunos não são mais vistos como crianças por seus professores, e perdem as condições do apego com seu professor, pois agora eles são vários e nem sempre disponíveis a essa relação.

No entanto, como observa Andrade (2011), a afetividade está presente nas interações sociais, e influencia diretamente os processos de desenvolvimento cognitivo. As diferenças entre as duas séries (quarta e quinta séries) estão presentes nos objetivos e procedimentos de ensino, na organização didática e também nas formas de interação professor-aluno, o que contribui com a ruptura entre ensino fundamental I e ensino fundamental II. Historicamente esses

níveis de ensino possuem características diversas e elas podem ser percebidas em qualquer tempo.

Com a entrada na quinta série, ou seja, no ensino fundamental II, as mudanças enfrentadas pelos alunos são maiores do que conhecer novos colegas e professores ou mudar de sala. Acredita-se que uma das dificuldades para os alunos nessa fase, seja a capacidade de organização, necessária para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, além da quantidade de matéria a ser estudada.

Nesse período da passagem da quarta para quinta série, é possível observar que os alunos não estão preparados para essas mudanças, e os professores e as escolas também não estão prontos para receber esses alunos. Na quinta série surgem novas exigências para os alunos, em um momento bastante conflituoso, e que é visto sem o devido cuidado pedagógico pelos professores e pela instituição escolar.

De acordo com Dias-da-Silva (1997) existe uma fragmentação entre os dois ciclos de primeira a quarta série e de quinta a oitava série. Em geral, essa ruptura está presente até mesmo no convívio e no fazer pedagógico dos professores dos dois ciclos, quando não ocorrem trocas pedagógicas de modo sistematizado, entre eles.

A busca no **Portal de Periódicos da CAPES** permitiu localizar a dissertação de mestrado de Hauser (2007) denominada “A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)”, que teve como principal objetivo analisar as produções científicas sobre o tema da transição escolar da quarta para a quinta série expressas em dissertações de mestrado e teses de doutorado. O objetivo específico desse trabalho era identificar e avaliar a quantidade e a temporalidade dessas produções.

O corpus de análise dessa pesquisa constituiu-se de trabalhos encontrados na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A pesquisa analisou catorze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado produzidas no período de 1987 a 2004, cujos títulos e resumos foram selecionados de acordo com a adequação ao tema e ao problema de pesquisa e incluídos no possível *corpus* da pesquisa. Os dados

coletados foram analisados com base em semelhanças e diferenças de pontos de vista, dos aspectos comuns sobre a transição e a ruptura entre a quarta e a quinta série.

A análise dessas dezesseis produções (catorze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado) permitiu constatar os problemas existentes no cotidiano escolar dessas séries que, apesar de evidentes, parecem ser pouco discutidos pelos professores e outros agentes escolares. Observando a data de produção de cada uma dessas publicações, no período analisado, parece possível afirmar que o número de pesquisas que trata da transição escolar entre essas duas séries do ensino fundamental tem diminuído, e que há anos em que não se registra nenhuma pesquisa sobre o tema. Possivelmente, essa diminuição tenha relação direta com a emergência de outros problemas no ensino fundamental.

Em relação aos sujeitos envolvidos nas pesquisas sobre a transição escolar da quarta para a quinta série, é possível afirmar que os professores de quinta série foram os mais “ouvidos”, em entrevistas estruturadas, ou observados em suas práticas em sala de aula.

Segundo Dias-da-Silva (1992), também mencionada no estudo de Hauser (2007), “o reconhecimento e o respeito pela voz do professor é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa conseqüente de transformar a escola.” (DIAS-DA-SILVA, 1992, p. 200-201). Em raros trabalhos, os professores da quarta série também foram entrevistados e seus relatos foram comparados aos dos professores da quinta série.

Ainda de acordo com Dias-da-Silva (1992), o saber docente parece assentado em valores e crenças e, por isso, ouvir o que o professor tem a dizer parece importante, uma vez que ele é sujeito da prática pedagógica, é aquele que centraliza o saber na escola e mediatiza a relação do aluno com o sistema social. Sua importância é fundamental para a revitalização da escola.

Em várias pesquisas analisadas por Hauser (2007), os alunos da quinta série também tiveram “voz” em entrevistas, desenhos ou redações induzidas, nos quais relataram ou revelaram suas expectativas ou vivências nesse processo de transição escolar. No entanto, essas entrevistas tinham intenção análoga

àquelas realizadas com os professores. Em nenhum trabalho analisado, o aluno apareceu sozinho como sujeito da pesquisa.

Outros agentes escolares, como diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e inspetores, também foram sujeitos de pesquisas, mas com menor expressividade. Em raras investigações, os pais foram entrevistados e apontaram seus dilemas, revelando os impactos dessa transição escolar na família.

Em relação aos problemas de pesquisa mais comuns, os resultados de Hauser (2007) mostraram grande interesse dos pesquisadores para entender o cotidiano escolar da quinta série. Alguns trabalhos tiveram por objetivo conhecer as expectativas de professores e alunos nessa transição escolar, saber dos dilemas e conflitos vivenciados por esses sujeitos e como lidavam com esse cotidiano difícil. Desses relatos, foram levantadas as causas mais comuns para os problemas e algumas sugestões para reduzir os conflitos, entendidos como próprios da quinta série.

Entre esses conflitos diários, a indisciplina foi o problema mais apontado por professores da quinta série. Para eles, os alunos vindos da quarta série sentem-se muito livres e soltos na quinta série, o que os faz mais indisciplinados. Por não terem mais a vigilância de uma única professora, como acontecia na quarta série, muitos alunos comportam-se como se não tivessem limites. Na verdade, desconhecem as regras escolares dessa nova escola e percebem cedo a heterogeneidade didática e de pessoas entre seus novos professores. Assim, vão descobrindo que há professores que lhes dão maior ou menor liberdade em sala de aula e com os quais se relacionam de forma melhor ou pior.

Outra referência fundamental para esta pesquisa é Dias-da-Silva (1997), autora do livro “Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores”, no qual mostra que historicamente a quinta série simboliza a ruptura entre o antigo “primário e ginásio” e centraliza as maiores dificuldades de trabalho para seus professores. Essa série vem sendo apontada como um dos momentos mais difíceis de transição no ensino fundamental.

Ao descrever como a prática pedagógica se desenvolve nas salas de aulas e nos corredores, a autora procura identificar um saber que oriente o fazer docente cotidiano, tendo como pano de fundo o compromisso com a qualidade de ensino e a democratização da escola pública. Seu objetivo é discutir alternativas para a prática docente na quinta série que possibilitem a superação de tal ruptura.

Segundo Dias-da-Silva (1997), a escola também precisa mudar. A autora entende que sem a indispensável reestruturação pedagógica, sem a quebra do isolamento do trabalho dos professores e sem forças para acreditar na importância do próprio trabalho, dificilmente pode-se esperar qualquer transformação mais efetiva ou crítica.

A pesquisa que deu origem à obra analisada foi realizada por Dias-da-Silva como tese de doutorado denominada “O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas quintas séries”, defendida na Universidade de São Paulo, em 1992, e não localizada em versão digital. A autora também é citada por Andrade (2011) e por Hauser (2007) nos trabalhos analisados.

E, por fim, a busca na **SciELO** - Scientific Electronic Library Online permitiu localizar a pesquisa de Prati e Eizirik (2006), denominada “Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental”, publicada como artigo, que aborda essa questão com a intenção de compreender por que a passagem da quarta para a quinta série é apresentada pela literatura como um momento de dificuldades e de fragilidades no desempenho escolar. O estudo procura identificar os elementos que se articulam e que são capazes de acionar novas práticas em professores, pais e alunos. Apóia-se na sensação descrita pelos alunos, professores e pais de que algo diferente deve acontecer a partir da quinta série. Mas, o que muda nessa passagem? Pais, professores e alunos se fazem presentes, tanto na quarta quanto na quinta série, e a instituição escolar permanece a mesma.

No entanto, a passagem da quarta para a quinta série se configura como um momento no qual novos elementos complexificam as práticas adotadas por professores, pais e alunos. Ela é descrita como uma época de transformações e desafios, especialmente para o aluno, pois chegar à quinta série, ao mesmo tempo em que simboliza o desejo de crescer, de lutar por uma nova identidade

e expectativa social, faz com que o aluno tenha que lidar com a dor que esse crescimento pode trazer.

Esse estudo foi realizado por meio de observação participante do cotidiano de duas escolas da rede estadual de ensino de Porto Alegre. Ao longo de um ano, somaram-se 220 horas de observação, conversas formais e informais e participação em eventos e reuniões, com o objetivo de manter contato com os diversos personagens desse momento da vida escolar (alunos, professores, pais, diretores, supervisores e orientadores educacionais), em diferentes espaços escolares, com o intuito de responder a uma pergunta principal: quais os efeitos das práticas que constituem os sujeitos na passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental?

Um total de 150 alunos (com idade entre 9 e 14 anos), 50 pais e 25 professores (de quarta e quinta séries) compuseram o grupo de sujeitos desse estudo. Duas turmas de quarta e três turmas de quinta séries foram os focos principais das observações, nas quais as práticas foram observadas e compreendidas no seu contexto. São práticas usuais na quarta e na quinta série, que assumem significados diferentes, conforme o momento. Elas expressam mensagens contraditórias, que puderam ser percebidas pela convivência nos mesmos espaços, e salientam ainda mais a complexidade da vida escolar.

A análise dos dados evidenciou um contínuo de expectativas relacionadas diretamente ao que é apresentado pelos discursos de professores, pais e outros alunos, que já tiveram contato com pessoas que convivem na quinta série. Os alunos referiam ter vários professores e várias matérias que iriam exigir mais responsabilidade deles. Para os alunos de quarta série, a escola é uma unidade (um espaço único). Ir para a aula e para a escola é a mesma coisa. Entretanto, os alunos de quinta série percebem a escola e a aula de maneiras distintas. Cada um desses espaços assume um significado próprio. A quinta série não é necessariamente uma série mais difícil, mas uma série em que alunos e pais são desafiados a corresponder com expectativas diferentes. O convívio entre alunos e professores com formação específica gera um campo de estranhamento e criação, que é vivenciado pelos personagens da passagem como um campo de desafio e crescimento.

A análise dessas referências bibliográficas auxiliou o processo de definição do objeto e dos objetivos deste estudo, além de fornecer elementos teóricos para a reflexão e o aprofundamento da investigação. No entanto, na mesma medida, apontou muitas dúvidas que ainda permanecem, o que indica a necessidade de produção de novos estudos sobre o tema da transição escolar do quinto para o sexto ano nas escolas de ensino fundamental, pois ele se refere a um período em que se concretizam mudanças em meio a dilemas, medos e expectativas, com personagens que nem sempre se conhecem e se respeitam.

CAPÍTULO 2

ONDE NASCE A QUESTÃO?

Introdução

Para caracterizar com mais clareza a questão central desta pesquisa, parece necessário realizar uma retrospectiva histórica, no sentido de buscar a provável origem dos problemas que marcam a fase transitória do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. E, ao mesmo tempo, investigar possibilidades pedagógicas que ofereçam caminhos para a superação dessas dificuldades e rupturas.

Desse modo, este capítulo se divide em dois subtítulos, que abordam respectivamente os aspectos históricos e pedagógicos da educação escolar na passagem do quinto para o sexto ano.

2.1 Aspectos históricos

No esforço de localizar as origens da questão em estudo e entender como se produziram, historicamente, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na transição do quinto para o sexto ano foi necessário retomar elementos da história da educação brasileira.

E, nesse processo, foi possível recuperar aquele que parece ser um dos pontos iniciais da reorganização da educação no Brasil, na segunda metade do século XX. Após o suicídio do presidente Getúlio Vargas em 1954, as eleições foram vencidas pela dupla Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Goulart, respectivamente Presidente e Vice-Presidente, que elaboraram um programa de governo que objetivava promover o intenso progresso do país. (RIBEIRO, 1991)

Esse período foi marcado pelo início de um processo de intenso desenvolvimento industrial e pelo grande fluxo de capitais estrangeiros, como consequência da entrada de capitais para a execução do projeto de

desenvolvimento, diante das resistências à mudança presentes nas estruturas internas.

Parece possível afirmar que, no período de 1955 a 1961 e ainda nos anos seguintes até 1964, houve a diversificação das atividades econômicas, com a criação de novos empregos, em quantidade e qualidade, e a intensa exploração da mão de obra, como forma de acumulação. Em outras palavras, este foi o período em que a sociedade brasileira identificou a criação de um novo grupo profissional, composto por dirigentes brasileiros de empresas estrangeiras, engenheiros, advogados, relações públicas, cujos interesses estavam intimamente relacionados aos grupos estrangeiros. (RIBEIRO, 1991)

Esse processo de desenvolvimento econômico, ainda embrionário no período, ganhou força a partir de 1964 e pelas duas décadas seguintes, enquanto vigorou a ditadura militar. O Golpe de 1964 representou uma mudança política, com o objetivo de manter o modelo econômico capitalista dependente, subordinado ao capitalismo internacional. (RIBEIRO, 1991) E marcou o aprofundamento da separação, sempre presente na realidade brasileira, entre o poder político e a população.

Por decorrência, foram editadas inúmeras medidas repressivas que objetivavam conter os movimentos oriundos do descontentamento dos estudantes e dos intelectuais, que atuavam como oposição às medidas governamentais. O governo militar agiu no sentido da criação de dispositivos legais, que regulassem as atividades educacionais, nos seus diferentes níveis, de forma coerente com as determinações estabelecidas para os planos políticos e econômicos. (CARLINI, 1993)

Foram editados inúmeros atos, reformas e emendas constitucionais. No entanto, tanto na reforma como na emenda à Constituição, em 1969, foi reafirmada a obrigatoriedade do ensino primário, para a população de sete a quatorze anos.

Somente em agosto de 1971, como resultado de um intenso processo de realização de acordos entre o Ministério da Educação e a Agência Internacional para o Desenvolvimento, dos Estados Unidos da América do Norte (Acordos

MEC/USAID), foi editada a Lei nº 5.692, que determinava a reformulação do ensino primário e médio.

A nova lei de ensino não realizou a substituição completa da Lei nº 4.024/61, na medida em que incorporava os seus objetivos gerais do ensino, que expressavam princípios do pensamento liberal. A Lei nº 5.692/71 dispõe no artigo 1º que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

E determina, no Art. 18, que o ensino de 1º grau tenha a duração de oito anos letivos, abrangendo os cursos primários e ginasiais da legislação anterior. No entanto, ao ampliar o 1º grau, de quatro para oito anos letivos, o governo estabeleceu para si, em termos de escola pública, uma obrigação ainda mais difícil de ser cumprida. (BRASIL, 1971)

E, nesse ponto da história da educação brasileira, parece ter origem um novo problema. Até então, com a separação formal entre primário e ginásio, inclusive com funcionamento em unidades escolares distintas, e marcadas pelo exame de admissão ao ginásio, podiam ser observados processos educacionais bastante diferenciados.

No primário, realizado nessa época em quatro séries, as classes eram regidas por professores generalistas, na maioria das vezes formados em cursos profissionalizantes de nível médio: o Magistério ou Normal. Além disso, o período de aulas, sempre com o mesmo professor, se estendia por três ou quatro horas.

No ginásio, também em quatro séries, após superar a barreira dos exames de admissão e a escassa oferta de vagas em inúmeros municípios, os alunos trabalhavam em aulas de quarenta e cinco ou cinquenta minutos com vários professores especialistas. Aprendiam, na prática, a ter disciplina e autonomia, na sucessão de disciplinas e tarefas a executar.

Embora o acesso ao ginásio fosse restrito, os alunos que aí ingressavam, aos onze anos de idade, deviam demonstrar uma maturidade compatível com o

grau de escolarização, duramente conquistada à custa de preparar-se para o ingresso e para a permanência na escola. Em muitos casos, ingressavam no mercado de trabalho, ao final da quarta série ginasial.

Com a justaposição de primário ao ginásio, determinada pela Lei nº 5.692/71, para constituir o 1º grau, a passagem da quarta série do primário para a primeira série do ginasial, agora denominada quinta série, deixa de representar uma ruptura no processo de escolarização, com a mudança de escola ou de ambiente escolar. Agora, o aluno permanece na mesma instituição escolar, que se adaptou para obedecer à legislação. E, no mesmo espaço, não percebe a necessidade de amadurecer suas atitudes ou padrões de comportamento, provocando nos professores especialistas, que devem assumir seu processo educativo a partir da quinta série, profundo descontentamento. Em geral, os professores especialistas tinham a expectativa de trabalhar com alunos mais velhos e mais conscientes de seu papel no processo de aprendizado.

2.1.1 A organização da escolaridade em ciclos

Na década de 1980, vários estados e municípios reestruturaram o ensino de 1º grau, atualmente denominado ensino fundamental, a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político reduzir os índices de repetência e evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abria a possibilidade de trabalhar com os conteúdos de ensino ao longo de um período de tempo maior e, por decorrência, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a seriação deu lugar ao regime de ciclos, uma idéia muitas vezes reformulada ao longo do tempo, que efetivamente ainda não conseguiu superar as permanências do sistema educacional brasileiro. Desse processo, apenas o ciclo básico, com duração de dois ou três anos, e como objetivo de propiciar maiores oportunidades de escolarização, em especial, para a alfabetização efetiva das crianças, pareceu obter sucesso.

Segundo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a organização por ciclos, que muitas vezes repete as velhas fórmulas de primário e ginásio, não contempla os principais problemas da

escolaridade, pois não une as quartas e quintas séries, numa tentativa de eliminar a ruptura desastrosa que ocorre nesta passagem e ainda tem causado repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade.

2.1.2 A reorganização das escolas da rede estadual paulista

No estado de São Paulo, o ensino fundamental foi reorganizado em 1995, com a publicação da Resolução SE, de 21 de novembro de 1995. Com base no Decreto nº. 40.473, a Secretaria Estadual de Educação implantou o “Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual”, que foi considerada como uma das mais profundas mudanças na rede paulista de ensino. (SÃO PAULO, 1995a)

As alterações basearam-se em um conjunto de justificativas. No entanto, de todas elas, a mais séria, no contexto desta investigação, é aquela que determina a realização das quatro primeiras séries do ensino fundamental em equipamentos escolares diferentes daqueles em que ocorrem as quatro últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio. Muito discutida, essa decisão parece baseada apenas em pressupostos de ordem econômica e política, e não pedagógicos. E, de certo modo, retoma um modelo de escolarização anterior a 1970, separando crianças e adolescentes.

Entre as justificativas para a mudança, havia afirmações que, no mínimo, podiam ser discutidas, como a de que a escolarização obrigatória de oito anos atingia apenas 50% dos ingressantes, o que denota a incapacidade da rede pública para atender à população que a ela teve acesso a partir da década de 1970. De certo modo, essa incapacidade é resultado do mecanismo que determinou o acesso da população à escolarização, pela implantação da escola obrigatória de oito anos. (ADRIÃO, 2008)

O documento também afirmava que as unidades escolares que atendiam às oito séries do ensino fundamental enfrentavam problemas pedagógicos sérios. Essa crítica à escola de oito anos soma-se a outra, não menos ambígua, segundo a qual experiências já consagradas confirmavam a tese de que

agrupamentos de alunos com idades próximas seriam mais produtivos para o trabalho pedagógico. (ADRIÃO, 2008)

Tais afirmações foram apresentadas à rede estadual no documento “Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente”. Neste texto, foram reunidos diferentes modelos de organização da educação básica, praticados em 14 países, tão díspares quanto Suécia e Chile. Apesar dos modelos variarem em sua organização, a seleção buscava demonstrar que apenas o Brasil possuía um nível de escolaridade composto por oito séries consecutivas. O Chile, por exemplo, teria três ciclos de quatro anos (o que não corresponderia à verdade) e a Suécia, dois ciclos de seis anos. Parece, pelos exemplos arrolados, que a SEE não buscava questionar a presença das oito séries em um único prédio, uma vez que o documento não se referia ao local utilizado pelos diferentes países para a oferta dos diferentes níveis de ensino, mas sim à existência das oito séries oferecidas por um mesmo sistema de ensino (SÃO PAULO, 1995c).

O objetivo da reorganização, de acordo com o decreto, seria garantir a escolarização de oito anos e melhorar o atendimento pedagógico por meio da adoção de iniciativas como: sala ambiente, laboratórios e espaços adequados às diferentes séries ou idades. Em particular, chama a atenção o detalhamento do modelo de escola que o governo estadual desejava implantar, ao mesmo tempo em que divulgava a necessidade de ampliação da autonomia para as escolas, inclusive pedagógica, como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

O texto oficial ainda caracterizava a rede de escolas estaduais como ociosa, dada a média de 33 alunos por professor. E, por último, a SEE fundamenta a necessidade da reorganização das escolas na caracterização de que os equipamentos não se adequavam ao alunado, em função de sua heterogeneidade etária. (ADRIÃO, 2008)

O decreto determina a organização das escolas da rede estadual em quatro modelos:

- Escolas que funcionem, preferencialmente, em dois turnos e atendam aos quatro primeiros anos do ensino fundamental;

- Escolas que ofereçam os quatro últimos anos do ensino fundamental;
- Escolas que ofereçam os quatro últimos anos do ensino fundamental e também o ensino médio;
- Escolas de ensino médio.

Diante disso, parece possível afirmar, mais uma vez, que os interesses da reorganização das escolas da rede estadual se definia muito mais em função da ordem política e econômica, do que da educacional ou pedagógica.

2.2 Aspectos pedagógicos

Após refletir sobre os fatos históricos que parecem indicar a origem da questão em análise, ou seja, os desafios que a transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental impõe ao professor torna-se necessário analisar os aspectos pedagógicos relacionados ao tema.

É possível afirmar que, em qualquer idade ou fase do processo de escolarização, é preciso garantir a construção de uma relação afetiva de qualidade com os alunos, para apoiar o processo de aprendizagem. A maioria das pessoas lembram-se de alguma forma, como a relação com um ou mais professores marcou sua vida escolar. É possível perceber, buscando na memória, que uma teia de sentimentos, emoções, sentidos e subjetividades se constroem na relação entre professor e aluno, determinando a qualidade da escolarização e do processo de aprendizagem. Paradoxalmente, porém, nem sempre é fácil trazer essa percepção à luz, transformando o aspecto afetivo em uma parte consciente e intencional da prática cotidiana em sala de aula.

Para Wallon (2007), a criança inicia o seu processo de aprendizagem através da inteligência prática. No início, ela surge pela via do movimento e da afetividade. A criança pede que o outro a reconheça. Ela quer que o adulto a observe da mesma maneira como ela se observa. (WALLON, 2007)

Wallon foi um dos primeiros teóricos a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas idéias em quatro elementos básicos, que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. As emoções, para ele, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio

delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino. (WALLON, 2007)

Ele acredita que a inteligência se desenvolve por meio de "saltos", que requerem o amadurecimento neurológico aliado à influência da cultura. Descreve dois momentos principais, que denomina inteligência sensório-motora e inteligência representativa. Para que ocorra o movimento da inteligência sensório-motora para a representativa são necessários os elementos neurológicos e os culturais. A inteligência representativa se iniciaria dessa forma, em uma fase pré-categorial, onde o pensamento é sincrético, permitindo a "circulação" entre elas. (WALLON, 2007)

Para Wallon, a educação deve desenvolver ao máximo as potencialidades de cada indivíduo. E é nesse mesmo indivíduo que devem ser buscadas as possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcionais.

2.2.1 Henri Wallon - Aspectos Históricos

Henri Wallon nasceu no final do século XIX em Paris, cidade onde passou toda a sua vida. Ingressou na Escola Normal Superior em 1899 e formou-se em filosofia, tornando-se, em seguida, professor efetivo do ensino secundário. Depois, cursou medicina com o objetivo de tornar-se neuropsiquiatra e psicólogo, pois na época os estudos médicos eram atrelados aos estudos da psicologia, nos quais o funcionamento corporal era determinante. (WALLON, 1998)

Engajado na perspectiva de definir o estatuto científico e a especificidade de uma ciência do homem, Wallon dirigiu sua atenção à neurologia e ao corpo como base material do psiquismo, buscando sempre compreender as relações entre o biológico e o psíquico e entre o indivíduo e a sociedade. (WALLON, 1998)

Conviveu com significativas mudanças nas ordens social, econômica e política da primeira metade do século seguinte. Viveu entre diferentes vertentes filosófico-políticas, num período turbilhonado pelos acontecimentos, tendo

participado ativamente, tanto do ponto de vista intelectual, quanto da presença física, dos eventos daquela época.

Em 1925, criou um modesto laboratório de pesquisa, onde acolhia jovens licenciados, para com eles investigar o desenvolvimento psicológico das crianças, empregando testes bastante conhecidos na época, para entender seus mecanismos de adaptação escolar e social. Dessa forma, aproximava seu interesse pelo desenvolvimento psicobiológico da criança às pesquisas da educação, na medida em que considerava que deveria haver uma relação de contribuição recíproca entre a psicologia e a pedagogia. Estabeleceu contato com os representantes do Movimento da Escola Nova, mantendo relacionamento com outros pesquisadores da formação médica que, como ele, se interessava pela escola.

Inspirado pelo evolucionismo colocou-se contrário ao positivismo, linha filosófica à qual atribuía uma atitude de neutralidade, ou seja, identificava no positivismo a intenção de reduzir as ciências do homem ao estudo de objetos exteriores passíveis de serem abordados, conforme critérios de neutralidade e objetividade, tais como definidos nas ciências da natureza. Ainda que sua relação com o marxismo tenha sido estabelecida quando ainda freqüentava a Escola Normal, foi na década de 1930 que explicitou a concepção materialista dialética, com a qual pretendia ultrapassar a dicotomia orgânico-social. Admitir a contradição acabou por consistir a base de seu método, utilizado tanto na observação, quanto na abordagem das questões com as quais se defrontava. (WALLON, 1998)

Wallon proferiu uma série de conferências sobre a psicologia da criança, de 1925 até meados de 1937. Paralelamente, mantinha-se alinhado aos intelectuais e políticos de esquerda, numa franca opção pelo marxismo como orientação político-filosófica. Essa opção permitiu-lhe posicionar-se contra os regimes totalitários e, ao mesmo tempo, pensar a psicologia das crianças, movido pela dialética, aqui entendida como a busca das contradições, ou seja, para Wallon, a psicologia da criança é um estudo dialético do ser humano. (WALLON, 1998)

Este posicionamento permitiu a ele assumir que jamais se pode dissociar o biológico e o social, não porque sejam redutíveis um ao outro, mas porque

parecem no homem tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica, que não seja em suas formas recíprocas. Por relações recíprocas entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social pode-se entender que um é condição do outro, ou seja, o componente social inscreve-se no orgânico. (WALLON, 1998)

Em 1937, Wallon iniciou seu trabalho como professor no *College de France*, na cadeira de Psicologia e Educação da Criança. Em sua aula inaugural, afirmou que entre a psicologia e a educação as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada ou, como ponderou posteriormente em “As Origens do Caráter da Criança”, foram os problemas pedagógicos que o estimularam a procurar outros procedimentos para avaliar e utilizar as forças e as formas do desenvolvimento psíquico da criança.

Explicitava, dessa maneira, que considerava a educação como fonte de questões para a psicologia e que, com base em suas pesquisas, poderia oferecer elementos para mudanças nas práticas pedagógicas, o que indica uma relação de reciprocidade entre as duas áreas, ou seja, que elas podem ser consideradas complementares numa mesma atitude experimental, a partir de fatos observáveis. Dessa forma, a escola deve ser um lugar privilegiado para estudar a criança, com a participação dos educadores que dela se ocupam no cotidiano escolar. Wallon indicou bem que o conhecimento da criança exige a colaboração de todos os que, a qualquer título, estão em contato com ela. (WALLON, 1998)

2.2.2 Henri Wallon – Contribuições Pedagógicas

Wallon demonstra que o estudo da criança é essencialmente o estudo das etapas que farão dela o adulto da sua espécie, e que cada etapa é, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento. Nesse sentido, a infância é considerada sob outra perspectiva, com necessidades e características próprias, cuja função principal é a edificação do adulto. Nota-se que, na teoria Walloniana, a infância é o período que compreende do recém-nascido ao início da puberdade. (DANTAS, 1992)

A teoria do desenvolvimento de Wallon, psicogenética, é uma teoria eminentemente integradora: os processos cognitivos, afetivos e motores estão entrelaçados. Imbricados uns nos outros, só podem ser estudados separadamente pela necessidade de descrição. Sua proposta teórica oferece elementos sólidos para elucidar a função da emoção nos processos de desenvolvimento, e Wallon dedica considerável atenção ao papel da afetividade (emoções, sentimentos e paixão) na constituição do ser humano. (DANTAS, 1992)

Sendo assim, é pela emoção que o organismo se liga ao social. Em que pese o papel importante da emoção na constituição do indivíduo, ela está entrelaçada com os conjuntos motor e cognitivo. Wallon pode ser, pois, mais acertadamente, caracterizado como psicólogo da integração.

Wallon não elaborou um método pedagógico original, embora tenha sido professor e tenha participado ativamente do debate educacional da época. Ele via a escola não só como um meio privilegiado para o desenvolvimento da criança, mas também como um contexto privilegiado para investigação psicogenética. (DANTAS, 1992)

Em sua aula inaugural no *College de France*, em 1937, justificou o nome da nova cadeira (da qual foi o primeiro professor), Psicologia e Educação da Criança. Segundo Wallon, esse título exprime as duas facetas indissociáveis de sua obra: a psicologia e a educação, sem superioridade de uma sobre a outra, entendendo que, entre a psicologia e a educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada. Ou seja, a psicologia e a pedagogia constituem dois momentos complementares de uma mesma atitude; psicologia e pedagogia servem de instrumento uma para a outra. (WALLON, 1979)

Henri Wallon endossava as críticas ao ensino dogmático e autoritário da escola tradicional e, ao mesmo tempo, argumentava sobre o equívoco da Escola Nova em não ter conseguido, como a escola tradicional, superar a dicotomia indivíduo-sociedade. Entendia a escola como um campo privilegiado, porque realizava a obra mais fundamental da sociedade de seus dias: a educação das crianças, pela gravidade das responsabilidades que assume, pela complexidade dos interesses que representa. (WALLON, 1979)

Wallon sugeria que a pedagogia fundamentasse as atividades na relação recíproca entre o homem e o seu meio social, dando ao aluno recursos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, não para usufruí-las individualmente, mas para a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (WALLON, 1979)

Para a formação do homem e do cidadão, a escola pública é a única, no sentido de oferecer oportunidades para todos, e deveria levar em conta que não se pode dissociar a educação da inteligência e do caráter. É a vida escolar completa que oferece os meios que formam a criança. (WALLON, 1979)

Wallon dá uma contribuição importante para que se reconheça tanto o professor quanto o aluno com um ser biológico, ao mesmo tempo, biológico-social-cultural, que vai humanizando a realidade, que é constituído pela cultura, mas também a constitui. Fornece também elementos para compreender o aluno em seu processo de desenvolvimento, um desenvolvimento que não é só cognitivo, mas afetivo e motor. (DANTAS, 1990) Assim, o processo de humanização se realiza nos diferentes meios e grupos, nos quais transitam crianças e jovens. Nos grupos, o aluno terá a vivência de papéis diferenciados, aprenderá a assumir e a dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, a compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, a conviver. (DANTAS, 1990)

Nos grupos, quando cada um assume suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que todos os membros do grupo cuidam uns dos outros, desenvolve-se a solidariedade. E Wallon insiste no desenvolvimento da solidariedade, e não apenas na cooperação, porque a cooperação pode atentar só para o bem do próprio grupo. É a harmonia entre os objetivos individuais e os coletivos, superando o antagonismo entre indivíduos e sociedade, que deve ser preservada. A dialética indivíduo-sociedade é central nas propostas wallonianas. (DANTAS, 1990)

Para atender ao princípio de solidariedade, e promover o desenvolvimento cognitivo-afetivo de seu aluno, a escola precisa respeitá-lo. E deve fazer isso o aceitando no ponto em que está e isso significa compreendê-lo em sua etapa de formação e conhecer os diferentes meios e grupos sociais nos quais transita e se desenvolve; seguindo o ritmo de seu desenvolvimento; oferecendo novos

meios e grupos para que ele possa exercitar suas possibilidades e desenvolver suas ações; reconhecendo que o processo da educação deve tender para a autonomia. (DANTAS, 1990)

Para tanto, é necessário que o professor seja um observador constante de seu aluno, lembrando que, como observador, está em presença do real, de todo o real, sem outro instrumento a não ser a sagacidade de que dispõe. E lembrar que a observação não é um decalque da realidade, é apenas uma aproximação, porque o observador tem sempre um quadro referencial para sua observação. Portanto, tem que constantemente observar-se a si mesmo. Se o aluno precisa ser observado nas suas condições concretas de existência, o professor-observador precisa aceitar que ele também é historicamente constituído nas suas condições de existência, das quais decorrem seus quadros de referência. Dai o cuidado de observar-se, e observar não apenas seus alunos, mais a situação total: professor-aluno-meio social. (DANTAS, 1990)

Cabe ainda lembrar que a escola é uma instituição social que assume múltiplos papéis na continuidade da socialização dos alunos. A cultura da escola, tanto pela via dos conteúdos explícitos que veicula, como pelo currículo oculto que corre paralelo ao explícito, impõe mecanismos sutis para incutir valores e modelar comportamentos. Compreender a criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada, é o caminho para garantir que a escola seja promotora de inclusão, e não exclusão social.

Em síntese, segundo Galvão (1995), é possível afirmar que a Teoria psicogenética walloniana oferece algumas pistas para o trabalho do professor:

1. Por ser a emoção contagiosa, conforme a sua intensidade, as reações do outro intensificam ou não os seus efeitos. Diante disso, é preciso lembrar que o clima emocional da sala de aula tanto pode contribuir como prejudicar a aprendizagem e as energias gastas com o clima conturbado pelas emoções deixam de ser aproveitadas para promover a aprendizagem;
2. O que se ganha com a afetividade repercute no cognitivo, e vice-versa; portanto, um é lastro para o outro;

3. Do ponto de vista psicogenético, a criança atua de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Dessa forma, não se pode exigir dela o que a evolução de seu pensamento ainda não lhe permite;
4. A criança se interessa por questões referentes a si própria ou aos acontecimentos que provocam a sua atividade. Assim, será preciso propor questões dessa natureza, para as quais ela tenha os recursos do desenvolvimento, para prender sua atenção;
5. Existe uma evolução, tanto da inteligência como da afetividade. Na criança bem pequena, o canal exclusivo para as trocas afetivas é o corpo: o toque, a voz, o olhar do outro estimulam o bebê e repercutem no seu desenvolvimento de exploração e elaboração da realidade. Com o surgimento da função simbólica (capacidade de preservar os objetos ausentes por meio da representação), a afetividade passa a ter novos canais de expressão; surgem formas cognitivas de demonstrar afeição como ajuste às possibilidades e ao ritmo do aluno, embora continuem igualmente importantes o olhar e a fala, sensíveis e encorajadores. Mais tarde, na puberdade e adolescência, o aluno demanda manifestações, ainda cognitivas, mas que respeitem sua individualidade, suas idéias, seus questionamentos. (GALVÃO, 1995)

Cumpre lembrar que Wallon propôs uma teoria de desenvolvimento e não de ensino, portanto, o que foi feito foi efetuar uma inferência do que essa proposta pode oferecer à escola, partindo do pressuposto de que a escola faz diferença, porque é meio fundamental para o desenvolvimento. É preciso lembrar ainda que, de acordo com os postulados da teoria, não é só a relação professor-aluno que está em jogo nos processos de ensino e aprendizagem: o que deve ser considerado, na ação do professor e em suas investigações sobre a própria prática, é o par professor-aluno e meio social.

E como fica a formação dos professores? Wallon argumenta que esta formação deve levar em conta: o conhecimento do conteúdo e de sua melhor forma de apresentação; o conhecimento das etapas de desenvolvimento e das diferenças individuais; a aquisição do sentido pedagógico, não por simples rotina, mas pela experiência, reduzindo-a a preceitos ou princípios.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo geral elaborar um processo de formação continuada para os professores do sexto ano do ensino fundamental II, buscando caminhos para que esta formação seja significativa e que tenha reflexo positivo e imediato na sala de aula.

Este capítulo está dividido em dois subtítulos: o primeiro trata da metodologia da pesquisa, propriamente dita, do processo de coleta de dados e de análise das informações; e o segundo, apresenta a proposta de formação continuada.

3.1. Metodologia da pesquisa

No intuito de conhecer as dificuldades vividas pelos professores, na relação com os alunos do sexto ano, e de refletir sobre os processos de mudança necessários à reconstrução dessa relação, esta investigação foi organizada como uma pesquisa qualitativa. Apoiou-se na revisão bibliográfica e documental (legislação), para a compreensão do contexto histórico, social e educacional, no qual se engendra a sua questão central: a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano; e para a organização de fundamentos teóricos que subsidiem o trabalho com os professores para a superação das dificuldades identificadas. E, ao mesmo tempo, considerando a inserção da pesquisadora na realidade escolar, coletou informações junto aos professores de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona norte da cidade de São Paulo.

Neste caso, a abordagem qualitativa parece a mais adequada por permitir o contato direto com os sujeitos da investigação, seja por meio de observação ou de aplicação de questionário, valorizando sempre o conhecimento que se pode extrair dessas vivências compartilhadas. Assim, o foco da investigação dirigiu-

se para os professores e seu saber docente, que norteia as práticas do cotidiano escolar.

Com base no que apontam Ludke e André (1986), por meio da observação é possível investigar como se constroem as relações entre os professores e os alunos dos sextos anos: suas facilidades e dificuldades, características peculiares, entre outros. Segundo as autoras, nos estudos da pesquisa qualitativa,

[...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13)

Além da observação, um questionário foi utilizado, como instrumento de coleta de dados. Constituído por questões objetivas (fechadas e abertas), ele foi elaborado com o objetivo de caracterizar o grupo de professores, com relação à idade, sexo, formação, expectativas com relação à série e aos alunos de sexto ano, e identificar o seu interesse em participar de uma proposta de formação continuada. (Apêndice 2)

O projeto da pesquisa foi apresentado ao grupo de professores da unidade escolar, em reunião pedagógica, e desde o primeiro momento provocou expectativas, e interesse em participar, mesmo após esclarecimentos de que a investigação seria realizada com os professores que atuavam no sexto ano.

No dia marcado para o preenchimento do questionário, em reunião de ATPC, oito professoras se dispuseram a participar. Receberam os questionários impressos e foram orientadas a responder às questões de forma objetiva. Em cerca de vinte minutos, as professoras devolveram as folhas e uma delas, com um leve sorriso no rosto, perguntou: “Quando começaremos a nossa tão esperada formação?”

3.1.1 Análise dos dados

Os questionários foram respondidos por oito professoras, que atuam no mesmo sexto ano do ensino fundamental na escola estadual estudada. Todos os

sujeitos responderam à alternativa sexo com a opção feminino. Em respeito a essa resposta, a partir deste ponto, as professoras serão referidas no feminino.

As quatro questões iniciais tinham por finalidade coletar dados de identificação e de formação profissional. A leitura e tabulação das respostas permitiram a elaboração de quadros que auxiliam a compreensão do perfil das professoras consultadas.

Quadro 2: Idade.

Idade	Frequência
Entre 20 e 30 anos	02
Entre 31 e 40 anos	03
Entre 41 e 50 anos	03
Mais de 51 anos	-
Total	08

Todas as professoras referem idade menor do que 51 anos, o que permite supor que ainda pretendem atuar em educação por mais alguns anos e que estejam dispostas a participar de processos de formação continuada.

Quadro 3: Graduação

Graduação	Frequência
Uma	04
Duas ou mais	04
Total	08

Em relação à graduação, quatro professoras (50%) informam ter realizado apenas um curso. Estas professoras são graduadas em: Letras: Português/Inglês (03) e Matemática (01). As outras quatro professoras declaram haver cursado duas ou mais graduações e mencionam os seguintes cursos: Educação Física e Pedagogia (01), Matemática e Pedagogia (01), Ciências Biológicas e Pedagogia (01) e uma não informou. Vale observar que somente três delas escolheram Pedagogia com o objetivo de complementar a sua formação.

Quadro 4: Especialização

Especialização	Frequência
Sim	06
Não	02
Total	08

Um total de seis professoras informa a realização de cursos de especialização e indicam os cursos: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física Escolar, Deficiência Intelectual, Recursos Humanos e Contação de História. Este dado também parece promissor, pois pode indicar o interesse deste grupo em participar de cursos de formação continuada. Por outro lado, é possível observar que nenhuma delas fez opção por cursos de especialização relacionados com a formação pedagógica ou ao processo de ensino e aprendizagem. Todas escolheram cursos vinculados à sua formação inicial.

Quadro 5: Aperfeiçoamento

Aperfeiçoamento	Frequência
Sim	06
Não	02
Total	08

Da mesma forma, em relação aos cursos de Aperfeiçoamento. Seis professoras os realizaram. Entre eles, mencionam os seguintes cursos: Metodologia do Ensino da Leitura, Inglês online, Educação Especial, Orientações Técnicas na diretoria de ensino com temas diversos, Melhor Gestão Melhor Ensino, Encontros sobre a Literatura: Contação de histórias, realizados entre 2013 e 2015, o que permite observar que realizaram esses cursos no sentido do enriquecimento do seu currículo profissional, nos últimos dois anos, e que todos os cursos foram oferecidos pela rede estadual de ensino.

A questão seguinte: “Você acredita que as reuniões de ATPC contribuem para a sua formação profissional?” tinha por objetivo identificar a percepção das professoras em relação a esta atividade curricular de formação. Sete professoras responderam afirmativamente e apenas uma delas parece não acreditar na ATPC como uma atividade formadora. Esse resultado pode indicar

a possibilidade de aproveitar o espaço oferecido pela ATPC para a formação continuada que se pretende realizar, nesta pesquisa.

Analisando os dados relativos à atuação profissional, é possível afirmar que as professoras não escolheram atuar em uma escola com a preocupação de entender os processos de ensino e aprendizagem, e menos ainda considerando as características e peculiaridades dos alunos dessa faixa etária.

Em continuidade, a questão 6 pedia que o respondente escrevesse uma palavra para caracterizar seus alunos de sexto ano. Essa questão tinha por objetivo identificar eventuais preconceitos ou resistências em relação ao trabalho com esse grupo de alunos. Foram obtidas as seguintes palavras: abusados; agitados; carinhosos; desafiadores; distraídos; imaturos; inquietos; inocentes e ativos. Neste conjunto, é possível indicar pelo menos quatro palavras que têm conotação pejorativa, ou seja, indicam características menos desejáveis em sala de aula (abusados; distraídos; imaturos; inquietos).

Nesse momento, parece que as professoras se esquecem de que estão se referindo a alunos de, em média, onze anos de idade, ou seja, crianças ainda. Para Wallon (1975), as crianças de seis a onze anos se encontram no estágio categorial e, a partir daí, fazem a transição para o estágio da puberdade e adolescência, que se inicia aos onze anos. Neste período transitório, ela ainda manifesta certa dependência, em relação ao adulto ou colegas mais velhos, que podem rejeitá-la; tem necessidade de relações mais igualitárias, de se valer como indivíduo e de medir forças em relação ao grupo.

Na seqüência, as professoras deveriam responder se identificam-se profissionalmente com os alunos do sexto ano. Sete professoras responderam afirmativamente e, apenas uma delas, declarou que não se identifica com esse grupo de alunos. Assim, parece que as palavras indicadas na questão anterior expressam mesmo a sua percepção em relação aos alunos, ao menos para as sete professoras que afirmam se identificar com o sexto ano.

Convidadas novamente a escolher uma palavra, desta vez para expressar o seu sentimento, em relação aos alunos do sexto ano, as professoras escreveram: acolher; amar; carinho (duas menções); cuidar; desafio; feliz; preocupação. O objetivo desta questão era identificar o conjunto de

sentimentos provocados nessas professoras pelo trabalho com os alunos do sexto ano e, de certa forma, entender se atuam com esse grupo por uma opção ou por falta dela. E se, por decorrência, estariam dispostas a participar de um processo de formação sobre o tema. O conjunto de palavras citadas pelas professoras indica que, mesmo sem formação específica para trabalhar com esses alunos e enfrentando muitas dificuldades nesse processo, elas têm sentimentos positivos, em relação a eles.

Segundo Tardif (2012), o trabalho do professor, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Mas, este trabalho necessita de um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações interpessoais entre professor-aluno. Essas relações, depois de estabelecidas, dificilmente podem ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam pessoalmente nas interações, pois a personalidade do professor é um componente essencial do seu trabalho.

Na questão seguinte, as professoras deveriam indicar sua preferência, em relação ao ensino fundamental II ou ao ensino médio. Cinco professoras escolheram o ensino fundamental II; duas, o ensino médio e uma marcou as duas alternativas, de onde se conclui que para ela é indiferente trabalhar com um grupo ou outro. No entanto, observa-se que neste grupo há seis professoras que escolhem trabalhar com o ensino fundamental II.

A questão 10, Você gostaria de participar de uma ação formadora com foco nos sextos anos? pretendia diagnosticar o nível de interesse das professoras em participar de um curso de formação direcionado exclusivamente a este público, ou seja, professores que ministram aula no sexto ano do ensino fundamental. Apenas uma professora respondeu negativamente. Ao responder Sim, as professoras foram convidadas a indicar o assunto que consideram necessário para a sua formação. Foram mencionados os seguintes temas: Alfabetização (três menções); Letramento (duas menções); Disciplina; Como inserir a matemática deixando-a significativa; Cursos de aperfeiçoamento; Formação Continuada.

Essas respostas permitem afirmar que as professoras não têm muita clareza sobre os objetivos de seu trabalho com os alunos do sexto ano, pois diante da possibilidade de realizar uma formação, que deveria auxiliar a melhorar a qualidade de sua ação junto a esse grupo em particular, parece que elas não conseguem visualizar o aluno como um todo, de uma forma global, e suas reivindicações permanecem fragmentadas, privilegiando aspectos não diretamente relacionados às dificuldades que enfrentam com os alunos do sexto ano.

Por fim, quatro professoras indicam o sábado como melhor opção para a realização da formação continuada; duas indicam a noite, uma marcou três alternativas (manhã, tarde, sábado); e outra não respondeu.

3.2. Proposta de formação continuada

Para ensinar há uma formalidade a cumprir: SABER.

(Eça de Queiroz, Prefácio dos “Azulejos” do Conde de Arnoso)

Durante muito tempo, a formação inicial foi considerada suficiente para a preparação do indivíduo relativamente a toda vida profissional. Entretanto, o avanço do conhecimento, nas últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação.

A formação continuada pode se entendida como condição importante para a mudança das práticas pedagógicas, em relação a dois aspectos: o primeiro, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar; e o segundo, como processo de reflexão sobre a ação docente e, neste caso, dos professores do sexto ano do ensino fundamental.

Nóvoa (1997) entende que a formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, com atenção especial às práticas dos professores. Dessa forma, ressalta que a escola é o espaço de formação continuada do professor, nas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores. O processo de formação continuada dos professores, ainda segundo Nóvoa (1997), deve

ser pensado a partir de uma investigação das ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula, bem como de suas intencionalidades com relação a este processo de formação.

Partindo deste pressuposto, apoiada em fundamentos legais, como previsto no Art. 67 da LDB, e considerando que o objetivo das ações formadoras é contribuir para o desenvolvimento de um profissional autônomo, capaz de autorregular suas ações, avaliando-as conceitualmente e refletindo sobre elas, foi proposta, ao grupo de professoras, a realização de uma formação continuada, nos horários destinados ao ATPC, em quinze encontros.

Canário(1997) entende que a formação dos professores deve ser articulada ao contexto de trabalho. Para ele, só é possível deslocar-se da lógica da reciclagem (perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, formação continuada como extensão e complemento da formação inicial) para a lógica da recursividade (perspectiva que valoriza os saberes adquiridos pela experiência e atribui papel central ao sujeito do aprender), a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação. Ele entende que é na escola que os professores aprendem sua profissão. Porém, ressalta que afirmar que os professores aprendem a sua profissão na escola não significa que eles só aprendam a sua profissão na escola. A aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional correspondem a um percurso pessoal e profissional, que supõe a combinação de diferentes modalidades da formação.

Segundo Imbernón (2011), a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação, de modo a que respondam às necessidades definidas na escola, e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais do que uma simples mudança de lugar da formação. (IMBERNÓN, 2011)

O autor ressalta ainda que não se trata apenas de uma formação como aquisição de um conjunto de técnicas e procedimentos, mas que ela tem uma

carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2011)

Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Esse paradigma colaborativo baseia-se em uma série de pressupostos, que ele resume:

- 1) A escola como foco no processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria.
- 2) Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural.
- 3) Aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez de corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez de isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez de direção externa, a auto regulação e a crítica colaborativa.
- 4) A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.
- 5) Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.
- 6) Respeito e reconhecimento do poder e da capacidade dos professores.
- 7) Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Com base nessas recomendações, elencadas por Imbernón (2011), este processo de formação foi dividido em quatro fases:

- 1) Preparação: Refere-se ao momento de acolhimento do grupo, para a devolutiva do diagnóstico, incluindo partilha de experiências positivas e negativas, expectativas com relação à formação e a negociação sobre a participação e o controle de frequência;
- 2) Desconstrução: Refere-se à reflexão para desconstruir alguns conceitos já consolidados na prática docente, no que diz respeito a padrões de comportamento e relação professor-aluno;
- 3) Desenvolvimento: Refere-se ao planejamento e implementação de ações.
- 4) Avaliação: Refere-se à avaliação do processo de formação e também à elaboração de instrumentos avaliativos para serem aplicados no decorrer do processo de realização.

Nesse sentido, o objetivo dos encontros é, portanto, promover um espaço de reflexão coletiva, de auto reflexão, de discussão e de proposição de idéias. (Apêndice 3)

A proposta previa a realização de quinze encontros, com as professoras sujeito desta investigação, cada um deles com duração de cinquenta minutos, que é o tempo destinado à reunião de ATPC.

Os dois primeiros encontros já foram realizados em 2014 e os demais acontecerão em 2015. Os primeiros encontros constituíram uma oportunidade para compartilhar, com elas, o diagnóstico realizado na fase inicial desta investigação, com a aplicação dos questionários. As professoras demonstraram grande interesse nessa devolutiva. Nesses encontros, também foram discutidos os temas, que serão trabalhados nos próximos encontros, avaliando sua pertinência.

No terceiro e quarto encontro serão discutidas as relações interpessoais e a realidade escolar no sentido amplo da palavra. Além disso, serão analisados os conteúdos propostos, utilizando como recurso a leitura de dois textos, seguida de discussão e reflexão sobre suas idéias.

No quinto e sexto encontro, a reflexão terá como tema a compreensão das características do aluno ideal e do aluno real, apoiado no estudo das teorias

psicogenéticas, e utilizando como suporte um vídeo e um texto síntese de idéias de Wallon.

No sétimo e no oitavo encontro, serão consideradas as questões históricas que subsidiam a problemática em estudo, baseada na análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996.

O nono e o décimo encontro constituirão espaço para uma leitura da prática cotidiana à luz da teoria de Wallon.

O encontro seguinte, o décimo primeiro, será dedicado à discussão coletiva e análise da relevância dos conteúdos trabalhados até o momento, em processo de avaliação formativa.

No décimo segundo encontro, ainda com o objetivo de analisar aspectos da realidade educacional, o grupo de professoras deve assistir e comentar um trecho do filme *Laranja Mecânica*, que retrata uma escola tradicional, com professores e metodologias de ensino que não atendem às expectativas dos alunos.

O décimo terceiro e o décimo quarto encontro devem oferecer espaço de reflexão sobre a relação entre o adulto e a criança, apoiados em um texto de Wallon.

E, finalmente, no décimo quinto encontro será realizada uma avaliação do processo de formação, com discussão em grupo, troca de experiências e análise dos reflexos na prática do professor.

Quadro 6: Resumo do processo de formação

Encontros	Tema	Objetivos de ensino	Atividades e recursos
1º e 2º	Diagnóstico e Devolutiva	Compartilhar e discutir com as professoras a análise da entrevista. Analisar os temas, que serão trabalhados e considerar sua pertinência.	Roda de conversa sobre os registros realizados. Projeto de formação continuada
3º e 4º	As relações interpessoais e a profissão: Professor	Discutir sobre as relações interpessoais e a valorização do professor	Leitura compartilhada: O professor, um profissional. Texto de Cardoso. (Apêndice 4) Leitura e discussão do texto: As relações interpessoais, de Araújo (Apêndice 5)
5º e 6º	Aluno ideal X aluno real? Teorias Psicogenéticas em discussão	Analisar as características do aluno ideal e do aluno real. Refletir sobre afetividade e inteligência com as ideias de Wallon.	Vídeo: EX-E.T. Educação livre, crianças felizes. (Apêndice 6) Leitura e análise do texto: Afetividade e Inteligência, de La Taille (Apêndice 7)
7º e 8º	Questões históricas relacionadas à questão em estudo	Refletir sobre a história da educação brasileira.	Texto retirado do livro História da Educação Brasileira -A organização Escolar, de Ribeiro (Apêndice 8)
9º e 10º	Propostas de intervenção para os sextos anos do ensino fundamental	Refletir sobre a relação entre a teoria e a prática na perspectiva Walloniana	Leitura do texto Wallon atual, do livro: Henri Wallon de Gratiot-Alfandéry (Apêndice 9)
11º	Avaliação e tomada de decisões	Avaliar o trabalho realizado e projetar seus desdobramentos	Roda de conversa: avaliação do trabalho realizado e identificação da necessidade de possíveis ajustes nos próximos encontros.
12º	Repensando a prática	Avaliar uma situação escolar	Análise do trecho do filme Pink Floyd - The Wall, que mostra uma escola e professores tradicionais: (Apêndice 10)
13º e 14º	A relação da criança e do adulto	Refletir sobre a relação professor-aluno	Leitura e discussão do texto “A criança e o adulto” de Henri Wallon (Apêndice 11)
15º	Avaliação Final	Avaliar o processo de formação e auto avaliar-se nesta experiência	Discussão e reflexão sobre a prática docente e o impacto dos encontros no cotidiano escolar Leitura do texto: A escola da mestra Silvina, de. Cora Coralina (Apêndice 12)

Quando se fala de formação centrada na escola entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais do que uma simples mudança de lugar da formação. [...] pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. (IMBERNÓN, 2011, p. 85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a escola um contexto no qual se põe em marcha o processo de transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados pela sua necessária (re)construção, por parte do sujeito que aprende, atribui-se ao professor um papel fundamental, especialmente no sentido de orientar e de propiciar essas construções.

A partir das relações estabelecidas entre professor e alunos, uma grande quantidade de informações, que vai além dos conhecimentos estudados, passa a circular entre esses seres humanos. Essas informações dizem respeito às suas possibilidades e limitações, às suas capacidades e competências, bem como ao valor que atribuem às trocas que realizam.

Embora seja sempre necessário ter um olhar cuidadoso para essa questão, foi possível perceber a interligação de uma série de variáveis que se interpõem continuamente nessas relações entre professor e alunos, determinando situações de causa e efeito; uma vez que se organizam muitas vezes com base nas expectativas dos professores e na influência que elas exercem sobre os seus depositários, ou seja, os alunos.

Esse fato ligado a outras circunstâncias, tais como a importância dada pelo aluno à opinião do professor, a percepção do aluno sobre o controle de sua aprendizagem, a valorização das atividades escolares e sua auto valorização, que se expressa no reconhecimento de sua capacidade para a realização das atividades escolares, constituem variáveis que podem contribuir para que essas expectativas se cumpram. O fato sabido é que, quando se espera pouco ou quase nada de uma situação, investimos menos energia em sua realização.

Por outro lado, também é observável que o espaço de sala de aula nem sempre permite a ocorrência de uma interação eficiente e que os alunos nem sempre têm a oportunidade de corrigir uma imagem falsa que o professor eventualmente construa a seu respeito. E desse desentendimento inicial podem surgir muitos outros numa cadeia interminável.

Freire (1996) afirma que um dos saberes primeiros, indispensável a quem, chegando à favela ou a realidades marcadas pela traição ao direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Mas este saber nem sempre é dominado pelo professor que, imerso em um cotidiano que também o desconhece em suas demandas e necessidades, muitas vezes não tem a sensibilidade necessária para conhecer o outro, para olhá-lo como questão a ser desvendada.

Segundo Tardif (2012), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. E, para tanto, precisam ser preparados continuamente; despertados em seus saberes de ofício e saberes humanos, para olhar e ver o aluno como um ser humano em construção, um projeto a ser desenvolvido.

E Wallon (2007), por sua vez, afirma que, para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?

O egocentrismo do adulto pode se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta alternativa senão considerá-los uma aberração. Aberração constante, sem dúvida, e nesse sentido tão necessária, tão normal quanto seu próprio sistema ideológico; aberração cujo mecanismo é preciso demonstrar.

Outra atitude, ainda segundo Wallon (2007), seria observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, e seguindo-a no curso de suas sucessivas idades e estudando os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura prévia de nossas definições lógicas. Para quem olha cada um dos estágios em sua totalidade, a sua sucessão pode parecer descontínua; a passagem de um para o outro não corresponde a uma simples amplificação, mas indica um remanejamento. Ou seja, atividades preponderantes no primeiro estágio são aparentemente reduzidas ou, às vezes, suprimidas no seguinte. Entre os dois, parece se abrir uma crise, que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. A atividade que se vê submetida à lei da outra tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito. Mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos, e deixa em cada um a sua marca.

Analisar os desafios enfrentados pelo educador no período de transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo requer que se considere as características mais marcantes desse professor da escola pública, o que hoje muito mais do que uma tarefa acadêmica, torna-se uma tarefa política, sem desconsiderar seus aspectos afetivos.

O professor precisa ser visto como um funcionário público com estabilidade funcional e, ao mesmo tempo, como um profissional assoberbado de trabalho, com uma jornada injusta e mal remunerada, em instituições escolares precárias. O professor precisa ser visto como um profissional que atua, muitas vezes, sob uma prática autoritária e elitista, mas que se ressentido pelo fracasso de seus alunos; que se sente desamparado, quando não desesperado e sem saída. O professor precisa ser visto como um profissional solitário, que não tem condições financeiras de investir em sua qualificação, não raro tomado por um sentimento de impotência e de descrença no processo de aprendizagem. O professor precisa ser visto como um profissional que, muitas vezes, oferece muito mais do que recebeu (se recebeu algo), pois também é fruto desse mesmo sistema educacional. Um sistema que, via de regra, menospreza a

educação, relegando a segundo plano seus profissionais, que recebem uma formação limitada e precária em muitos cursos de licenciatura, e que permanecem desvalorizados em relação ao bacharelado e aos cursos que preparam para práticas profissionais ainda consagradas na realidade brasileira, como medicina, odontologia, direito, engenharia, entre outras.

Por fim, é preciso lembrar continuamente que o sexto ano corresponde a uma passagem, porém uma passagem arriscada, para a qual professores e alunos se mostram desesperados e desamparados. Aqueles que sobrevivem ao turbilhão agarram-se com todas as forças a suas próprias experiências e tentam incessantemente ajudar aqueles que se perdem no meio do caminho. Trata-se de uma passagem sem ponte, uma ruptura e não um processo.

Neste momento de conclusão de um trabalho acadêmico, tantas dúvidas ainda aparecem, e entre as que me causam mais inquietação estão aquelas que indagam: para onde caminham estes professores e alunos? O que acontece com eles diante de tantas perdas emocionais, intelectuais e até físicas, por conta desse desgaste mútuo do cotidiano? Será que é possível investir na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano) para que eles iniciem a preparação dos alunos para a realização dessa passagem? Mas, isso não seria também solicitar-lhes novas tarefas em um fazer já saturado deles?

No entanto, desejo que, com o passar do tempo e com essas mudanças que se anunciam a cada dia no sistema de ensino, o tema desta pesquisa se torne finalmente obsoleto e que a transição deixe de ser um problema para ser uma passagem natural entre os anos escolares. E que, diferentemente do que vem ocorrendo há décadas, o sexto ano deixe de ser um desafio para professores e alunos. No entanto, essa certeza só pode ser construída ao longo do tempo e com a realização contínua de trabalhos de intervenção e de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 24/mar/2015.

ANDRADE, M. **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

ARAÚJO, A. M. **A passagem da 4ª para a 5ª série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. UFPR. 2003.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. et al. **Cinco Estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BOSSA, R. **A Passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental na percepção do aluno, de seus pais e de seus professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcos, São Paulo, 2000.

BRASIL. **Lei 9394/96**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 14set2015.

BRASIL. **Lei 5692/71**, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 14set2015.

BRASIL. **Lei 4024/61**, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1961. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 14set2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANÁRIO, R. Gestão escolar: Como elaborar o plano de formação? **Cadernos de Organização Escolar** nº 3. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997. (mimeo)

CARDOSO, B. (org.). O professor, um profissional. In: **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARLINI, A. L. **A Educação e a Corporalidade do Educando**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. PUCSP, 1993.

CORALINA, C. Mestra Silvina. In: **Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais**, Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1965.

DANTAS, H. **A Infância da Razão**. Uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DANTAS, H. A. Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. & LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **Passagem sem rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papirus, Série Pedagógica, 1997.

DOMINGUES, M. H. M. da S. **A escola de 1º grau**: passagem da 4ª para a 5ª série. Tese de Doutorado. Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP, 1985.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T. D. M. Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HAUSER, S. D. R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental**: uma Revisão Bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LA TAILLE, Y. de. Afetividade e Inteligência In: LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, M. e ALMEIDA, S. O fracasso escolar na quinta série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, 12 (2), 147-156, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PACHECO, E. M. C. **Produção científica em avaliação psicológica**: a análise dos periódicos brasileiros (1997-2002). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 3, p. 289-298, set. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2015.

RANGEL, Z. A. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de quarta para a quinta série do ensino fundamental**: olhando a realidade e apontando caminhos. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 11^a. ed. São Paulo: Cortez/Aut. Assoc., 1991.

ROSA, D e PROENÇA, E. A. Passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In MARASCHIN; FREITAS e CARVALHO (Orgs). **Psicologia educacional**: multiversos sentidos olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus**: Fundamental e médio estadual. São Paulo: SEE/CENP, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Decreto Estadual n. 40.473**, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 105, n. 222, 22 nov. 1995a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução nº SEE-265**, de 04/12/1995. Dispõe sobre as diretrizes para a Reorganização das Escolas da Rede Estadual. 1995b. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=11017>>. Acesso em 14set2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Mudar para melhor**: uma escola para criança e outra para o adolescente – venha conhecer. São Paulo: SEE, 1995c.

SCANDELARI, M. N. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**. Produção Didático-Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf>. Acesso em 14set2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, S. J. e ROG DAN , R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editora Estampa, 1975.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, (1941) 1998.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Abrindo as cortinas... Quinta série: Caos aparente que, “se pudesse, nenhum professor pegava!”

Foi neste cenário que resolvi abrir as cortinas e inscrever-me no III Seminário Olhares e Perspectivas Espaços para Emancipação, realizado pela Diretoria de Ensino região Norte 2.

Quando soube da realização do Seminário, fiquei eufórica. Naquele momento, achei que seria um bom momento para apresentar a minha pesquisa para um grupo de professores da rede estadual e perceber se realmente meu tema era interessante e se causaria algum impacto. Na verdade, esperava fazer uma sondagem do interesse e este foi o meu “termômetro”.

Fiz a inscrição e recebi a data e o horário da apresentação. Preparei uma pequena apresentação em arquivo *Power Point*, pois este era o recurso disponível.

Quando comecei a preparar o material, ficava olhando fixamente para ele e pensando se aquele era o caminho certo. O motivo que me levava a este questionamento era muito simples: eu pensava se a fase transitória do 5º para o 6º ano seria um problema que causava inquietação somente em mim ou em outros educadores também.

Depois do material pronto, apresentei aos professores da escola em que trabalho, fazendo uma espécie de laboratório. A idéia inicial era cronometrar o tempo e “treinar” as falas. Realizei duas apresentações, em dois ATPC, e para a minha surpresa, o “laboratório” ficou somente na minha expectativa, porque a apresentação fomentou discussões e provocou o interesse do grupo. Eu fiquei muito animada.

Realizei a minha apresentação no dia 15/05/2014, no período da manhã. A minha explanação foi à última do período e este fato me trouxe certa preocupação inicial, porque percebia que o público, composto por Diretores, Vice Diretores, Coordenadores Pedagógicos e a equipe da própria Diretoria de Ensino, já demonstrava sinais de cansaço.

Chegou a minha vez. Quando comecei a falar, estava muito ansiosa e apreensiva. Primeiramente, falei um pouco sobre o meu “problema”, tentei deixar o mais claro

possível o motivo da minha inquietação, sem transparecer na minha fala um pré-julgamento em relação aos possíveis “culpados” por aquela situação.

Naquele momento, percebi que atraía a atenção também dos menos dispostos ou atentos. Quem estava debruçado sobre a cadeira mudou de posição, demonstrando atenção e até mesmo aqueles que já estavam com a bolsa na mão, esperando o melhor momento para “escapar”, começaram a se interessar pelo assunto. Os participantes faziam movimentos de aprovação com a cabeça a cada fala.

Eu não tinha muito tempo, apenas quinze minutos, mas que foram de uma riqueza inimaginável. Falei um pouco sobre as pesquisas que já foram desenvolvidas sobre este assunto, me baseando nos referenciais teóricos, fiz um breve panorama das características emocionais, comportamentais e psicológicas da faixa etária de 10 a 12 anos e fiz o fechamento, deixando claro que a intenção da minha pesquisa é elaborar uma proposta de formação para professores do Ensino Fundamental II.

Após a finalização, a platéia ficou alvoroçada, os participantes queriam fazer perguntas, considerações, parabenizar-me pela escolha do meu tema, dizendo que era uma pesquisa que realmente iria ajudar a, pelo menos, entender um problema que todas as escolas enfrentam, com relação aos 6º anos.

Fiquei muito surpresa com a reação das pessoas. Algumas se dirigiram até mim para me cumprimentar, outras se dirigiram até o diretor da escola em que trabalho para cumprimentá-lo e dizer que ele estava muito bem assessorado. Um participante me pediu que enviasse alguns textos, que lhe ajudassem a se informar um pouco mais sobre o assunto e uma PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) me convidou para fazer outra apresentação, na semana seguinte, para um grupo de professores de matemática do Ensino Fundamental II. Aceitei na hora, é claro, pois representava mais um desafio.

Na semana seguinte, fui novamente à Diretoria de Ensino Norte 2 para mais uma apresentação. Logo de início, o que mais me chamou a atenção é que o título do curso de formação para aquele grupo era: “O desafio do educador na fase transitória do quinto para o sexto ano”. Fiquei feliz, embora um pouco enciumada.

Quando me deparei com o grupo, confesso que senti certo medo, porque estas formações oferecidas pela Diretoria de Ensino são impostas para os professores da rede. Ou seja, todas as escolas são obrigadas a mandar um professor daquela disciplina solicitada e a maioria vai contra a vontade porque já possuem a representação, na forma de um discurso pronto, de que aquelas formações não acrescentam nada. Então, os professores já chegam com “cara de poucos amigos”.

Quando comecei a explanação, me avisaram que eu teria de 30 a 40 minutos. Fiquei mais tranqüila, porque era o dobro do tempo da apresentação anterior, embora a postura dos professores tivesse me deixado um tanto quanto insegura, com alguns cochilando, outros mexendo no celular, e tinha até um deles corrigindo avaliação.

Pensei em começar apresentando meu problema, mais com o olhar situado no ponto de vista do professor, procurando ser imparcial, mas mostrando que as dificuldades em sala não são privilégio de alguns, ocorrem com a maioria. Na verdade, foi uma tentativa de provocar o grupo e despertar a sua atenção para o assunto. E foi uma tentativa acertada, porque os professores começaram a se movimentar nas cadeiras, fazendo sinais de aprovação com a cabeça em cada fala ou *slide* apresentado.

O tempo inicial, que era de 30 minutos, se estendeu para 90 minutos. As discussões foram ficando cada vez mais interessantes e houve uma grande participação do grupo, de uma forma generalizada.

Quando estava próximo do final do tempo, a PCNP pediu a palavra e disse que precisaria interromper, pois precisava cumprir a pauta preparada. Um professor a interrompeu e disse: “vocês vivem chamando a gente aqui para nada, hoje que tem uma pessoa com um assunto tão interessante, vocês querem parar por causa de uma pauta? Pelo amor de Deus né?” Em seguida, esse professor se dirigiu a mim e disse:

Prô, você está de parabéns. No começo fiquei prestando atenção em você, para pegar uma fala sua e te questionar, mais não consegui. Você chegou tão próximo da minha realidade em sala de aula, que até fiz algumas anotações sobre algumas “coisas” que percebi que preciso mudar...

Para finalizar a apresentação, deixei claro para o grupo que o meu objetivo é discutir alternativas para a prática docente no 6º ano, para possibilitar a superação dessa ruptura. Todos se mostraram extremamente interessados em participar de uma possível formação, mesmo que ela ocorra fora do horário de trabalho.

Entendo que essas oportunidades de apresentação de minhas preocupações, formalizadas em um projeto de pesquisa, forneceram elementos para afirmar o interesse dos professores em refletir sobre essas questões. Ao descrever como a prática pedagógica se desenvolve nas salas de aula, procurei identificar um saber que oriente o fazer docente cotidiano, tendo como pano de fundo o compromisso com a qualidade do ensino.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Colega, por favor, responda o questionário a seguir, de forma objetiva:

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade: ☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 41 e 50 anos ☐ Mais de 51 anos

3. Formação: Graduação ☐ Uma ☐ Duas ou mais

Qual(is)? _____

Especialização?: ☐ Sim ☐ Não

Qual? _____

4. Você participa de cursos de aperfeiçoamento? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe ano e nome do último curso realizado:

5. Você acredita que as reuniões de ATPCs contribuem para a sua formação profissional? ☐ Sim ☐ Não

6. Escreva, em uma palavra, como você caracteriza seus alunos de 6º ano:

7. Você se identifica profissionalmente com os alunos desta série?

☐ Sim ☐ Não ☐ Indiferente

8. Escolha uma palavra que expresse o seu sentimento, em relação aos alunos de 6º anos _____

9. Como professor, você prefere trabalhar com:

☐ Ensino Fundamental II ☐ Ensino Médio

10. Você gostaria de participar de uma ação formadora com foco nos 6º anos?

☐ Sim ☐ Não

.... Se sim, que assunto considera necessário para a SUA formação?

11. Considerando que essa formação será realizada fora do horário de trabalho, que período você prefere:.

☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐ Aos sábados

Grata por sua participação. Esse questionário compõe minha pesquisa de Mestrado em Formação de Formadores, cujo tema é “O grande desafio do educador na fase transitória do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Estado de São Paulo”.

Renata Sales de Moraes Borges

APÊNDICE 3

PLANO DE ENSINO

Tema: Transição do quinto para o sexto ano: desafios ao educador

Ementa: Atividades de formação continuada de profissionais da educação por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas que afetam o cotidiano da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivo de ensino:

Geral: Promover um espaço de reflexão coletiva, de auto reflexão, de discussão e de proposição de idéias com os professores do sexto ano.

Específicos:

- ✓ Compartilhar com as professoras consultadas a análise da entrevista.
- ✓ Analisar os temas, que serão trabalhados e considerar sua pertinência.
- ✓ Refletir sobre as relações interpessoais e a valorização do professor.
- ✓ Analisar as características do aluno ideal e do aluno real.
- ✓ Refletir sobre afetividade e inteligência com base nas idéias de Wallon.
- ✓ Retomar aspectos relevantes da história da educação escolar, no Brasil.
- ✓ Avaliar o trabalho realizado e projetar seus desdobramentos.
- ✓ Avaliar uma situação escolar.
- ✓ Refletir sobre a relação professor/aluno.
- ✓ Avaliar o processo de formação e auto avaliar-se nesta experiência.

Conteúdos de ensino:

- ✓ Teorias Psicogenéticas.
- ✓ História da Educação.
- ✓ Teoria de Henri Wallon.
- ✓ Avaliação Educacional.
- ✓ Prática docente e cotidiano escolar.

Atividades de ensino: Atividades de leitura e de reflexão individual ou coletiva em grupo de discussão, elaboração de textos individuais apoiados em leituras, vídeos e análise de documentos.

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa, feita ao longo das atividades, da participação nos encontros e da auto avaliação.

APÊNDICE 4

Leitura Compartilhada: O professor, um profissional

Falar da própria prática é muito interessante, uma vez que nos conduz a pensar com uma profundidade sobre a mesma, ou seja, nos dá a chance de percorrer um caminho trilhado por nós mesmos, e, com isso, passamos a ter um olhar observador, e mais atento e denunciador, de tudo que nos incomoda e angustia. Quando aprendemos a exercitar esse olhar reflexivo sobre a nossa prática pedagógica, abrimos várias janelas para nos tornarmos melhores profissionais da educação. Socorro Silva, Professora – Ipixuna/PA

Para que alguém se veja como profissional, é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação.

Os professores que atuam no ensino fundamental muitas vezes não se sentem profissionais, pois não são vistos como tal, seja na representação que a sociedade faz deles, seja na caracterização das suas situações de trabalho. Ainda existe uma forte idéia de que ensinar é tarefa fácil, que qualquer pessoa dedicada e paciente pode realizar sem grandes dificuldades. Não é considerada a complexidade que tal tarefa envolve: necessidade de conhecimentos, capacidades e práticas específicas (o que de fato configura o ensino como um campo profissional).

A transformação desta concepção, principalmente por parte dos próprios professores, é fator importante para a mudança das condições de trabalho e da própria organização institucional dos sistemas educativos que interferem na qualidade de atuação desses profissionais. Por isso, programas de formação, por natureza transitória, precisam enfrentar essa questão se tiverem como intenção promover mudanças permanentes.

Sabemos que tais mudanças dependem também, e em altíssimo grau, de transformações legais, vontade política e condições econômicas. É no modo de pensar e na construção da auto imagem dos professores que a formação pode intervir.

Seu profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes [...] e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho.

Na formação continuada de professores que atuam nas redes de ensino, a estratégia é, considerando-os como profissionais que são, pautar o trabalho formativo por esse fato, tanto no que se refere à metodologia quanto no que se refere aos espaços dedicados à formação.

No âmbito metodológico, isso significa reconhecer os saberes dos professores e realizar um trabalho que inclua esses saberes, independentemente de serem ou não coerentes com os conteúdos da formação, e, ainda, tomar como base suas práticas profissionais reais. Quanto aos espaços dedicados à formação, referimo-nos, entre outras, a situações de participação, como protagonistas, em seminários que reúnam profissionais para debater e refletir sobre questões de seu trabalho e, também, a instituições especialmente construídas para dar suporte permanente ao desenvolvimento profissional.

Seguem-se algumas evidências do quanto é possível avançar ao tomar o processo de formação como uma interação entre profissionais. O primeiro item – Assumir a palavra no espaço público, como profissional – trata de um momento marcante no processo de formação dos professores, em que estes assumem um considerável grau de autonomia; o segundo – Institucionalização do desenvolvimento profissional – aponta a necessidade de criar condições para a permanência e integração da formação ao cotidiano dos profissionais da Educação; e o terceiro – Ocupar o lugar de profissional desde o início da formação – discute a relação dos professores com o processo formativo, que depende das concepções adotadas tanto a respeito da aprendizagem quanto do que é ser professor.

CARDOSO, B. (org.). O professor, um profissional. In: **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 19-20.

APÊNDICE 5

As relações interpessoais

Será que a forma com que professores e alunos atualmente se relacionam na maioria das escolas é coerente com o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências das culturas e com os sentimentos e emoções presentes nas relações o sujeito consigo mesmo e com o mundo?

Existe uma assimetria natural existente nas relações escolares em virtude dos diferentes interesses e responsabilidades dos atores e atrizes da instituição escolar, mas isso não justifica o autoritarismo que reina na maior parte das escolas. Como exemplo de tais situações, lembramos que na maioria das instituições as regras são estabelecidas exclusivamente pelos adultos, e a cobrança de seu cumprimento é feita por meio de instrumentos autoritários à disposição de professores, como as avaliações, a humilhação pública, e os gritos; o conhecimento abordado é geralmente imposto aos estudantes a partir de interesses alheios às suas necessidades e de maneira bem autoritária; o respeito cobrado pelos adultos é unilateral, uma vez que a recíproca não aparece, ou seja, o adulto geralmente não precisa respeitar os sentimentos e desejos de alunos e alunas.

Enfim poderíamos enumerar uma série de situações de sala de aula e também da forma como a direção e o poder público se relacionam com os professores, o que configuraria o ambiente escolar como autoritário e estruturado em cima de relações interpessoais que têm como base o respeito unilateral.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. et al. **Cinco Estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

APÊNDICE 6

Imagens do vídeo EX-E.T. Educação livre, crianças felizes.



Animação 3D produzida pela ESMA Montpellier. Desenho representa um perfil educacional de padronização dos seres bem como a reação à essa imposição. Não alienemos as nossas crianças. Publicado em 2 de out de 2013.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Tkli780dX6U>>. Acesso em 14/09/2015.

APÊNDICE 7

Afetividade e Inteligência

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase de desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo de saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade.

A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mais integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

A idéia de fases do desenvolvimento da inteligência é bastante familiar; bem menos comum é a noção de etapas da afetividade, fora da psicanálise, onde ela se aplica a uma sexualidade que se desenvolve à margem da racionalidade. Aqui existe a suposição de que ela incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar as anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação de voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva.

Em seu último grande momento de construção, a puberdade, retorna para o primeiro plano um tipo de afetividade que incorporou a função categorial (quando esta se construiu evidentemente). Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos, etc. Não atendê-las tende a ser percebido como desamor; o que ocorre freqüentemente entre adolescentes e seus pais, quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas da sua nova organização afetivas.

Enfrentando o risco do esquematismo, falaríamos então em três grandes momentos: afetividade emocional ou tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial: o qualitativo corresponde ao nível alcançado pela inteligência na etapa anterior.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição de técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é equivalente de cultural.

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre a inteligência e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimenta-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

LA TAILLE, Y. de. Afetividade e Inteligência In: LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão São Paulo: Summus, 1992.

APÊNDICE 8

A História da Educação Brasileira: A organização escolar

A análise feita sobre as características da organização escolar brasileira torna possível algumas conclusões a respeito das raízes mais profundas das causas pelas quais tem se revelado, senão impossível, pelo menos muito difícil o encaminhamento minimamente satisfatório dos problemas centrais apresentados pela organização escolar.

Constata-se com certa facilidade que, após o advento da República, a cada década vai aumentando a pressão de significativos setores da população brasileira no sentido do ingresso e permanência na escola. Esta pressão tem origem, num primeiro momento, mais nos setores médios, mas vai se intensificando com a presença de setores populares propriamente ditos.

Ao procurar explicar os fatores que levam a esta busca generalizada pela escola e à sua conseqüente ampliação – é certo que irregular, mas sempre presente em alguma medida – das unidades escolares, da matrícula e do número de professores, encontramos o fenômeno da urbanização, que se acelera cada vez mais a partir do final do século XIX, constituindo uma base social necessária a uma sociedade que, tornada nação, ainda que dependente no início do século XIX (1822), tem que assumir as responsabilidades dos aspectos internos das atividades de comercialização das mercadorias produzidas para o mercado externo. Sociedade que, a partir das primeiras décadas do século XX, passa a desenvolver também uma base industrial, para substituir as importações de produtos simples a serem comercializados internamente.

O fenômeno da urbanização, como foi visto, é basicamente produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacional, nesse momento entrando em sua fase imperialista (monopolista).

Estas transformações econômicas provocam o aparecimento de “novas” forças sociais, como a fração “moderna” da classe dominante proprietária da terra – os “barões do café” -, também chamada de burguesia agrária e urbana, bem como a ampliação e a diversificação dos setores médios. Novas forças que se organizam e se articulam provocando mudanças a nível político, isto é, levando à alteração do regime monárquico de governo, para o republicano.

Neste processo de passagem, que se dá no final do século XIX, de um lado, o trabalhador deixa juridicamente de ser escravo e passa a ser assalariado; de outro, todos os membros da sociedade brasileira deixam de ser súditos para serem efetiva ou potencialmente cidadãos.

Defende-se, e, portanto difunde-se, um ideário de exercício de cidadania onde a instrução (a alfabetização e a escolarização regular) passa a ser entendida como de dever do Estado, agora republicano.

Constitui-se, assim, outro fator de pressão no sentido da ampliação da rede escolar, fator este de natureza política – o ideário republicano -, mas, como a urbanização, também produto das alterações na base econômica da sociedade.

O ideário republicano, como se viu, tem poucas chances de se realizar historicamente diante dos limites representados pelo não-rompimento das relações de dependência

com o capitalismo internacional, bem como pela manutenção do latifúndio e da monocultura, e pela implantação de uma industrialização que, até os anos 40, se desenvolve mais em razão de espaços deixados pela crise por que passam os países capitalistas hegemônicos e não propriamente em razão de forças sociais internas nela interessadas terem se saído vitoriosas num confronto direto com as forças externas.

Como se havia chegado ao século XIX como uma nação de segunda classe, chega-se ao século XX também como uma República de segunda classe.

É, pois, neste contexto de pressões sociais e políticas de diferentes origens, surgidas dentro de limites bastante marcados, que acontece uma significativa alteração, mais de ordem quantitativa que qualitativa, na organização brasileira.

Mais de ordem quantitativa porque é uma ampliação, como se viu, que mantém, e de forma aguçada, ou seja, agravada, os problemas já tradicionais, visto que até hoje é impossível atender a toda população em idade escolar; são altos índices de repetência e evasão. Uma ampliação que, se de um Aldo, com o aumento da população, representa um número absoluto e atendimento de um maior número de pessoas, de outro, representa, também em números absolutos, mais gente sendo reprovada, e expulsa da escola logo após a entrada.

São resultados que evidenciam quão pouco se conseguiu – nos limites econômico-sociais apontados em que vem acontecendo um processo mais de adaptação da sociedade brasileira ao desenvolvimento capitalista internacional do que de desenvolvimento propriamente dito – no sentido de alterar expressivamente as condições de vida da maioria da população, para que ela possa sustentar seus filhos na escola, assim como no de mudar significativamente os requisitos imprescindíveis a uma reorganização estrutural do aparato escolar, a fim de que em seu interior desenvolvam-se atividades necessárias a essa mesma população.

Mesmo assim, tal ampliação foi significativa, uma vez que não se resolvem as questões de qualidade sem se resolverem as de quantidade. E mais, é forçando-se pela quantidade que se provoca, pelo agravamento dos problemas, o esforço coletivo necessário à solução dos problemas.

Em outras palavras, não é deixado grandes parcelas da população em idade escolar fora da escola que se vão descobrir o modelo escolar que virá atender as necessidades relativas à educação escolarizada de toda a população e não apenas de pequenos grupos. É lutando para que todos ingressem e permaneçam na escola, é lutando, portanto, para que os obstáculos escolares e sociais mais gerais que dificultam ou impossibilitam tal ingresso e permanência deixe de existir, que será possível construir uma organização escolar de qualidade.

A análise de dois elementos mediadores necessários à construção de tal organização escolar – os recursos financeiros e a orientação teórico-pedagógica (teoria educacional) -, aponta na direção de que a raiz de todos os obstáculos encontra-se na submissão da sociedade brasileira aos interesses do capitalismo internacional. Esta submissão beneficia uma parcela muito reduzida da população brasileira, mas mesmo assim é uma parcela sempre frágil diante da parcela internacional, hoje sob a hegemonia da burguesia monopolista.

Não atentar para isto é, tomar efeitos desta causa como se fossem as próprias causas; é dar aos efeitos, que certamente estão a exigir uma atenção específica, uma dimensão maior e, portanto, falseada; é, ao não atacar a causa e sim seus efeitos, atuar no sentido de mantê-la, de consagrá-la, voluntária ou involuntariamente (e isto não muda o resultado).

A chamada insuficiência de recursos financeiros para satisfazer as necessidades relativas ao atendimento adequado da população em idade escolar e daquela em que idade escolar não foi atendida não decorre fundamentalmente da amplitude de tais

necessidades e sim de uma estrutura econômica construída para produzir a concentração de tais recursos em mãos de minorias internas e, acima de tudo, externa à sociedade brasileira (burguesia monopolista).

Portanto, os recursos existem; são produzidos pelo trabalho da maioria, só que não são distribuídos em benefício de todos.

Diante de tal realidade é preciso que se entenda que esta estrutura que produz tal concentração capitalista é ela mesma produto que historicamente foi construído em substituição a estruturas anteriores que produziam a concentração sob outras condições. Um produto histórico que, a partir de determinado momento, é possível e necessário que venha a ser substituído por outro, isto é, por uma estrutura econômico-política que produza a distribuição (socialização) segundo os interesses da maioria.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 11^a. ed. São Paulo: Cortez/Aut. Assoc., 1991.

APÊNDICE 9

Wallon atual

Wallon é, portanto, um teórico que amplia e reconstrói a compreensão sobre o desenvolvimento da criança por erigir um modelo de investigação e interpretação que rompe com visões lineares e positivistas. Ele contribui ao iluminar com outro foco como se dão as passagens de um momento a outro do processo de desenvolvimento: a criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura, ou, nas palavras do autor, de uma crise. Nesse sentido, para Wallon, esse momento de ruptura é de fundamental importância e deve ser valorizado, uma vez que, tendo acumulado experiências e desenvolvido haver-se com essas coisas para garantir seu processo de individualização e autonomização. Pelo caráter e amalgamaste que as experiências vividas implicam para o ser humano, bem como a intensidade e natureza dos estados afetivos, essas novas construções vão justapondo-se de maneira sincrética, ou seja, não diferenciada. Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase e momentos de maior interiorização, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma.

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno.

Assim também, o movimento e agitação motora, normalmente reconhecida pela escola como sinal de problema de aprendizagem, baixo ou excessivo interesse, se analisado pela perspectiva walloniana, pode acrescentar entendimento às práticas escolares, pelo reconhecimento de que essa expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança.

Aqui também é benéfico reiterar a ressalva que Wallon faz da maneira adulto cêntrica que se tem da criança. Em geral, professores tendem a julgar as manifestações infantis pela ótica esperada dos comportamentos adultos. Esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil. Sobretudo os juízos morais tendem a impedir que uma melhor compreensão favoreça práticas pedagógicas mais condizentes com o momento vivido pela criança.

Considerando o caráter “contagioso” dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Queremos dizer, portanto, que não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T. D. M. Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE 10

FILME THE WALL



O filme “Pink Floyd - The Wall” foi produzido no ano de 1982 pelo diretor britânico Alan Parker, baseado no álbum The Wall, da banda Pink Floyd. O roteiro foi escrito pelo vocalista e baixista da banda, Roger Waters. O roteiro tem poucos diálogos, um sentido metafórico e apresenta as músicas de fundo sendo interpretadas com seqüências de animação, dirigidas pelo cartunista político Gerald Scarfe.

No filme, Pink é um roqueiro, que apresenta um comportamento depressivo. Começa o filme em um quarto de hotel, que acabou de devastar, ao som de Vera Lynn cantando “The Little Boy that Santa Claus Forgot”. Mais à frente, o filme apresenta cenas de escola, nas quais o protagonista é humilhado por compor poemas (“The Happiest Days of Our Lives”) - as letras de “Money”, de The Dark Side of the Moon - quando pensar em se rebelar (“Another Brick In The Wall (Part II)”).

Entre várias situações de sofrimento e depressão, julgamento e humilhação, o filme trata da construção de um “muro” imaginário, que representa os obstáculos a serem derrubados ao longo da vida das pessoas. Numa visão geral, o tema central do filme é a decadência de um músico, provocada pela depressão e pelo abuso de alucinógenos, decorrentes da sofrida infância de Pink, que viveu durante regimes e guerras.

Fonte: Wikipédia: **Pink Floyd The Wall**. Disponível em
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd_The_Wall>. Acesso em 14set2015.

APÊNDICE 11

A Criança e o Adulto

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?

Se o homem sempre começou colocando-se a si mesmo em seus objetos de conhecimento, atribuindo a estes uma existência e uma atividade conformes à imagem que tem suas, o quanto essa tentação não deve ser forte quando se trata de um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. Para seu antropomorfismo espontâneo, quantas oportunidades, quantos pretextos, quantas aparentes justificativas! Sua solicitude é um diálogo em que ele completa as respostas que não obtém mediante um esforço de intuitiva simpatia, em que interpreta os menores indícios, em que acredita remetendo-as a um sistema de referências, feito de que? Dos interesses que ele sabe serem os da criança e em relação aos quais lhe empresta uma consciência mais ou menos obscura, das predestinações cuja promessa gostara de confirmar nela, dos hábitos, conveniências mentais ou sociais com as quais ele mesmo se identificou com a maior ou menor medida, e também das lembranças que imagina ter guardado de sua própria infância. Sabemos, porém, que nossas primeiras lembranças variam com a idade e que são evocadas, e que toda lembrança trabalha em nós sob a influência de nossa evolução psíquica, de nossas disposições e das situações. A menos que esteja solidamente inserida num complexo de circunstâncias objetivamente identificáveis, o que raramente ocorre quando sua origem é infantil, é muito mais provável que uma lembrança seja à imagem do presente e não do passado. É assim, assimilando-a a si, que o adulto pretende penetrar a alma da criança.

Contudo, embora reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele as reduz em geral a uma subtração: elas são de grau ou quantitativas. Comparando-se a criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações ou das tarefas que ela consegue executar. É claro que as inaptidões podem dar lugar a medidas que, adequadamente combinado, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. Nesse sentido, ganharão uma significação positiva. Mas nem por isso, a criança deixa de ser uma simples redução do adulto.

A subtração pode, contudo, se dar de maneira mãos qualitativa se as sucessivas diferenças de aptidões que a criança apresenta forem reunidas em sistemas e se for possível atribuir um período determinado do crescimento a cada sistema. Nesse caso, pode-se falar de etapas ou estágios a cada um dos quais corresponderá certo lote de aptidões ou de características que a criança deve adquirir para se tornar adulta. O adolescente seria o adulto amputado do estágio mais recente de seu desenvolvimento e assim por diante, remontando de idade em idade até a primeira infância. Mas, por mais específicos que os efeitos próprios de cada etapa possam parecer, não deixam de ser, nessa hipótese características que se somam a outras para realizar o adulto; e a progressão continua sendo essencialmente quantitativa.

O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os

de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta alternativa senão considerá-los uma aberração. Aberração constante, sem dúvida, e nesse sentido tão necessária, tão normal quanto seu próprio sistema ideológico; aberração cujo mecanismo é preciso demonstrar.

Outra atitude poderia constituir em observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, em segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura prévia de nossas definições lógicas. Para quem olha cada um em sua totalidade, a sucessão deles parece descontínua; a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. A atividade que se vê submetida à lei da outra tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito. Mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos, e deixa em cada um a sua marca.

Alguns desses conflitos foram resolvidos pela espécie, ou seja, o mero fato de crescer leva o indivíduo a revê-los. Para tomar um exemplo, o sistema motor do homem apresenta uma estratificação de atividades cujos centros estão escalonados no eixo do cérebro-espinhal na ordem de seu aparecimento durante a evolução. Essas atividades entram em jogo sucessivamente durante a primeira infância, mais ou menos da forma como poderão se integrar nos sistemas que se seguiram a elas e que as modificaram, de modo que seu exercício isolado produz apenas efeitos parciais e em geral inúteis.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE 12

Mestra Silvina

Cora Coralina

Vesti a memória com meu mandrião balão.
 Centrei nas mãos meu vintém de cobre.
 Oferta de uma infância pobre, inconsciente, ingênua,
 revivida nestas páginas.
 Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
 dei voltas ao mundo.
 Criei meus mundos...
 Minha escola primária. Minha memória reverencia minha
 velha Mestra.
 Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de
 jornais e livros, está sempre presente minha escola primária.
 Eu era menina do banco das mais atrasadas
 Minha escola primária...
 Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
 E ela me refez, me desencantou.
 Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
 cinquentanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.
 A escola da Mestra Silvina...
 Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
 Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
 Tantos anos já corridos...
 Tantas voltas deu-me a vida...
 No brilho de minhas noites de autógrafos,
 luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz.
 Cala o microfone, a voz da saudação.
 Peça a peça se decompõe a cena,
 retirados os painéis, o quadro se refaz,
 tão pungente, diferente.
 Toda pobreza da minha velha escola
 se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão.
 Estão presentes nos seus bancos
 seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê,
 meus colegas lembrados...
 Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco das
 atrasadas.
 E volto a ser Aninha,
 aquela em que ninguém
 acreditava.

CORALINA, C. Mestra Silvina. In: **Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais**, Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1965.