

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Carine Martins Godoy Torres Frasson

**POLÍTICAS CURRICULARES E GESTÃO ESCOLAR:
CONTINUIDADE OU RUPTURA EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS E
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Santa Maria, RS
2019

Carine Martins Godoy Torres Frasson

**POLÍTICAS CURRICULARES E GESTÃO ESCOLAR: CONTINUIDADE OU
RUPTURA EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL?**

Dissertação de apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Ortiz de Leão

Santa Maria, RS
2019

Frasson, Carine Martins Godoy Torres
Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade
ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do
ensino fundamental? / Carine Martins Godoy Torres
Frasson.- 2019.
81 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Ortiz de Leão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Políticas Curriculares 2. Gestão Escolar 3. Formação
Continuada de Professores 4. Ensino Fundamental dos nove
anos I. Leão, Débora Ortiz de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Carine Martins Godoy Torres Frasson. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: carinemgtorres@gmail.com

Carine Martins Godoy Torres Frasson

POLÍTICAS CURRICULARES E GESTÃO ESCOLAR: CONTINUIDADE OU RUPTURA EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Dissertação de apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.


Aprovado em 27 de setembro de 2019:



Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)



Cleoni Maria Barboza Fernandes, Dra. (IFSUL Pelotas)



Julia Bolssoni Dolwitsch, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

*Dedico este trabalho ao meu “filho
Fernando” (Nandinho), que me ensinou
o que eu não sabia e me despertou
para o que eu sabia permitindo que
buscasse novos caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor, carinho e educação que sempre me deram.

A Deus pela existência conjunta e pela energia chamada amor que percorre espíritos e corpos.

Ao meu esposo Gilson pela paciência nos momentos de angústia.

A Professora Débora Ortiz de Leão, pelas orientações, pelo incentivo, pela compreensão, pela paciência, pela dedicação...

A todos os professores e alunos do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelas interações que sempre significam aprendizados.

A Universidade Federal da Santa Maria que me possibilita formações e emoções.

Eu agradeço a confiança e acolhida no GEPFICA.

RESUMO

POLÍTICAS CURRICULARES E GESTÃO ESCOLAR: CONTINUIDADE OU RUPTURA EM RELAÇÃO AOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

AUTORA: Carine Martins Godoy Torres Frasson
ORIENTADORA: Débora Ortiz de Leão

Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo principal investigar a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição entre as etapas dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos busca-se: compreender o papel da gestão com relação à organização curricular; refletir sobre as políticas curriculares para o Ensino Fundamental; e discutir a relação da organização curricular com desempenho escolar dos (as) alunos (as). A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de informações foi realizada a partir do questionário realizado com as professoras colaboradoras da escola Pinto Ribas e escola Alfredo Lenhart. As discussões e reflexões foram embasadas legislações, diretrizes, documentos oficiais do Ministério da Educação. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Leão (2015), Fernandes (2011), Sacristan (2000, 2013), Libâneo (2006, 2012), Arroyo (2000), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2008) entre outros. A análise foi realizada a partir da recorrência de unidades temáticas que indicaram as seguintes categorias de análise: Políticas Públicas e organização BNCC: processo de implementação; Integração, diálogo, formação e transição; Impacto, dificuldades, maturidade. Desse modo, foi possível reconhecer que são as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas. Que essas políticas interferem para que se repense as práticas, e os professores indicam que há necessidade de uma organização de tempos, diálogos, formação, retomando as categorias de pesquisa. Assim compreendeu-se que como produto final para refletir na transição dos anos iniciais para os anos finais será proposto uma “proposta de formação” para auxiliar a escola na implementação curricular. A perspectiva é de produzir reflexões sobre os desafios da formação continuada de professores com base nas políticas em andamento.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Gestão Escolar. Formação Continuada de Professores. Ensino Fundamental dos nove anos.

ABSTRACT

CURRICULAR POLICIES AND SCHOOL MANAGEMENT: CONTINUITY OR RUPTURE IN RELATION TO THE INITIAL YEARS AND FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING?

AUTHOR: Carine Martins Godoy Torres Frasson

ADVISOR: Débora Ortiz de Leão

This Master's thesis is part of the Line of Political Research and Management of Basic and Higher Education of the Graduate Program, Professional Master's degree in Public Policy and Educational Management of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Its main objective is to investigate the relationship between curricular policies and the organization of the transition between the early and final years stages of elementary school. As specific objectives, we seek: to understand the role of management in relation to the curricular organization; reflect on curricular policies for elementary school; and discuss the relationship between the curricular organization with school performance of the students. The methodology is based on the qualitative approach using the theoretical and methodological assumptions of the case study method. The information collection was performed from the questionnaire conducted with the collaborating teachers of the Pinto Ribas school and Alfredo Lenhart school. Discussions and reflections were based on legislation, guidelines, official documents from the Ministry of Education. The theoretical basis is based on authors such as Leão (2015), Fernandes (2011), Sacristan (2000, 2013), Lebanese (2006, 2012), Arroyo (2000), Moreira and Candau (2007), Pacheco (2008) among others. The analysis was performed based on the recurrence of thematic units that indicated the following categories of analysis: Public Policies and BNCC organization: implementation process; Integration, dialogue, training and transition; Impact, difficulties, maturity. Thus, it was possible to recognize that it is the curricular policies that promote the change in the organization of schools. May these policies interfere to rethink practices, and teachers indicate that there is a need for an organization of times, dialogues, training, resuming research categories. Thus it was understood that as a final product to reflect on the transition from the initial years to the final years a "training proposal" will be proposed to assist the school in the curriculum implementation. The perspective is to produce reflections on the challenges of continuing teacher training based on ongoing policies.

Palavras-chave: Curricular Policies. School Management. Continuing Teacher Education. Elementary School of the nine years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aluno como centro do processo curricular	31
Figura 2 – Organização da educação Básica e do Ensino Fundamental	39
Figura 3 – Articulações do PPP	45
Figura 4 – Processo e planejamento curricular	48
Figura 5 – Organização curricular da BNCC	49
Figura 6 – Unidades Temáticas.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos regulatórios pós Constituição Federal 1988.....	37
Quadro 2 – Organização do Ensino de Ensino Fundamental e a faixa etária dos alunos.	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	UM POUCO SOBRE MIM E OS MOTIVOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI.....	12
1.1.1	Explicando melhor os motivos e planejando ações	14
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO: UM PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA.....	17
1.2.1	As pesquisas analisadas e suas contribuições para o presente trabalho.....	18
2	INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: AMPLIAR ESTUDOS PARA COMPREENDER A TRANSIÇÃO	23
2.1	GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	24
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES: ASPECTOS CONCEITUAIS E COMPREENSÕES POSSÍVEIS.....	31
2.3	ENSINO FUNDAMENTAL DOS NOVE ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	36
2.4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS	42
2.5	A BNCC COMO POLÍTICA CURRICULAR: ORIENTAÇÕES GERAIS	46
2.5.1	A BNCC o contexto do Ensino Fundamental.....	49
2.5.2	BNCC e a organização dos Anos Finais	51
3	METODOLOGIA: UM CAMINHO PARA SEGUIR EM FRENTE.....	54
3.1	O LOCAL DA PESQUISA:	58
4	ANÁLISES E REFLEXÕES: A BUSCA POR CATEGORIAS DE ANÁLISE ..	60
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO: A BNCC E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	60
4.2	INTEGRAÇÃO, DIÁLOGO E FORMAÇÃO	63
4.3	TRANSIÇÃO, IMPACTO E DIFICULDADES	65
5	CONSTRUÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73
	ANEXO A – QUADRO PERGUNTAS AOS COLABORADORES	77
	ANEXO B – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	80

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa encontra-se vinculada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, inserida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. O enfoque da temática principal está inserido na proposta da linha de pesquisa LP1, denominada de Políticas e Gestão da Educação Básica. Essa linha de pesquisa tem como objetivo prioritário qualificar a formação dos profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a Educação Básica e a Educação Superior. Nesse contexto, se desenvolvem pesquisas aplicadas e projetos de intervenção no contexto social no qual as Redes de Ensino, os Sistemas Educacionais e contextos educacionais governamentais e não governamentais estão inseridos.

Em decorrência, apresenta-se um estudo que teve como objetivo geral investigar a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição entre as etapas dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscou-se: refletir sobre as políticas curriculares para o Ensino Fundamental; compreender o papel da formação continuada com relação a organização curricular; e discutir a relação da organização curricular com o desempenho escolar dos (as) alunos (as). A partir desse estudo pretende-se subsidiar teórica e metodologicamente a gestão escolar na criação de possibilidades que promovam uma transição menos conflituosa para os (as) alunos (as) que concluem o 5º ano e ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental por meio de uma proposta de formação continuada.

Atualmente, o Ensino Fundamental encontra-se estruturado em nove anos de duração de acordo com a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 a qual, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96). Essa lei ainda estabelece matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Embora apresente uma estrutura contínua, na prática, percebe-se que não tem havido continuidade nos anos da trajetória escolar, o que tem levado os gestores, professores e os alunos a buscar explicações para os desentendimentos nas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Não menos necessária é uma reflexão sobre uma maior integração entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Entende-se que há que superar os problemas recorrentes e localizados nessa passagem entre as etapas que decorrem, pelo menos em parte, de diferentes tradições de ensino. Um exemplo é a mudança que ocorre com relação as aulas ministradas apenas por um professor nos anos iniciais e o grande número de docentes dos anos finais. Os alunos costumam entrar em conflito diante das muitas exigências que têm de atender devido a essa nova situação. São muitos desafios nesse processo: no 5º ano há uma afetividade maior com a professora em sala e por maior tempo. Ao ingressar no 6º ano aumenta o número de professores, aumenta as atividades, exigências de comprometimento, mudança de escola, outra direção, aulas com períodos de 50 minutos cada ocasionando assim mudanças na rotina de cada aluno, dos professores e da direção.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais e, dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

Entende-se, portanto, que a organização curricular precisa ser considerada com atenção, especialmente com relação aos efeitos causados pela ruptura entre os anos iniciais e anos finais. Como Freire (1996) destaca: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Essa orientação permite que se reflita sobre as possibilidades agregadas aos fatores mencionados, bem como propostas de trabalho para qualificar as atividades desenvolvidas nas escolas.

1.1 UM POUCO SOBRE MIM E OS MOTIVOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI...

Na tentativa de criar possibilidades, ingressei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente, a criança e a infância eram fatores que me motivavam a estudar e

pesquisar. Com o passar do tempo e dos estudos realizados no curso, percebi que havia uma relação entre as políticas curriculares e a escolarização que afetavam diretamente a compreensão do que se espera da criança e da infância. Durante o curso percebi que essa mesma preocupação está relacionada com a forma com que a escola se organiza. Essa mudança de foco decorre da compreensão de que a escola se organiza em termos curriculares e, a partir de políticas curriculares.

Antes, porém, formei-me em Pedagogia pela UFSM no ano de 2007 e logo em seguida iniciei o trabalho como professora para transformar o aprendizado em conhecimento. Vivenciei a ansiedade da primeira semana em sala de aula. Nesse período inicial, tudo é planejado minuciosamente. Mas é preciso apenas uma conversa e a gente já se acalma e o amor pelas crianças só aumenta a cada dia. O carinho que elas transmitem é estimulante. Saber que em pequenas coisas, em uma maneira diferente de trabalhar os conhecimentos elas se comovem e se apaixonam pela professora. É estimulante ouvir de uma colega que aprendeu muito com a convivência e que passou a lhe admirar. Isso tudo é muito gratificante.

Minha identidade docente evoluiu, desenvolveu-se e aumentou durante os estágios e práticas vividas. As adversidades foram vencidas e a construção do aprendizado se concretizou tanto para mim quanto para os alunos. Vou sempre lembrar das primeiras turmas que ministrei aulas com muito carinho; também das professoras, das coordenadoras, da direção e toda comunidade escolar. Ao longo de minha vida, sempre fui uma pessoa que perguntava muito e, às vezes, as professoras tinham que repetir várias vezes até que eu entendesse detalhadamente.

Com o passar do tempo busquei possibilidades de crescimento e desenvolvimento de minha vida acadêmica e futura profissional pedagoga. Não satisfeita ainda, com muitas inquietações dentro de mim, busquei mais estudos no curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para tentar acalmar minhas inquietações. No entanto, longe de acalmá-las, aumentaram meus questionamentos sobre aprendizagem. Ainda sentindo necessidade de mais estudos, busquei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas na Universidade Federal de Santa Maria a ampliação de conhecimentos por meio de uma pesquisa ainda mais aprofundada sobre a minha área de atuação e entrou atraída pela professora Dr^a Débora Ortiz de Leão no GEPFICA/UFSM, onde minha orientadora atua como vice-líder.

1.1.1 Explicando melhor os motivos e planejando ações

É preciso coragem para quebrar as próprias regras e experimentar todas as delícias. Sou insaciável aprendiz do mundo e desejo obter tantas vivências quanto couberem no meu querer, porque não é o tempo nem a oportunidade que determinam a intimidade com a vida, mas a nossa disposição para viver algo diferente. Ao fim dessa jornada não espero menos que um saboroso e admirável novo futuro magnífico.

Os motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa iniciam-se, portanto, a partir da minha prática docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas na cidade de Itaara. Surgiram tendo em vista os relatos dos próprios alunos sobre esse processo de transição, bem como, a partir da preocupação dos pais com esta mudança nas etapas finais do Ensino Fundamental.

Desde então, me interessei em pesquisar e analisar esse momento importante na vida escolar dos alunos, pois em alguns momentos, deixavam evidentes as angústias e mudanças que incidiriam em suas vidas. A troca de escola que aconteceria, muitas matérias¹, tempo de aula, vários professores, etc, fez com que eu tivesse um maior interesse por essa questão. Todas as pessoas precisam de um ambiente em que se sintam acolhidas. Afinal, a novidade traz desafios comparados à fase anterior. O importante disso será a escola encontrar maneiras de minimizar as dificuldades, auxiliando no processo de desenvolvimento dos alunos.

A união entre a construção teórica e a análise dos achados dessa pesquisa servirá para me interrogar ainda mais sobre a questão da prática pedagógica com esses alunos. É interessante salientar que trocas que ensinam devem se dar através de momentos de vivências profundamente enriquecedoras para professores e alunos e para se compreender por que essa questão da prática pedagógica emergiu e que olhar será lançado sobre ela.

Portanto, a importância da pesquisa e, a possível contribuição para o campo de pesquisa em estudo, se dará por meio das interações entre os alunos, professores e gestores. É importante observar que o aluno que antes convivia com uma só professora, passa a conviver com vários (as); possuía uma manhã inteira destinada a um componente curricular ou disciplina, passa a ter períodos de 50

¹¹ Termo ainda usado para componentes curriculares ou disciplinas.

minutos para cada componente. Com todas essas mudanças acontecendo é necessário que alunos, professores e equipe diretiva se organizem e se preparem da melhor forma para que não ocorra a evasão escolar.

Como esta pesquisa, busca-se aprimorar conhecimentos teóricos e práticos na escola que possam responder aos meus questionamentos como professora e proporcionar meios para que sejam desenvolvidos com relação a essa transição nos anos finais.

Dessa forma, ao iniciar os estudos se recupera algumas normativas gerais sobre educação no país como ponto de partida para a contextualização da temática. Como grande norteadora da educação no país, a LDBEN 9.394/96, tem como um dos seus princípios a igualdade de acesso e permanência à escola e estabelece em seu artigo 9º, inciso IV que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, estabelecendo competências e diretrizes para a Educação Básica.

A partir dessa normativa, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica através do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Em consonância a essas orientações foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a qual atende os marcos legais que a procedem inclusive a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na

educação; VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010, p. 3).

A vida escolar sofre alterações conforme o tempo e cabe às escolas refletirem e reconhecerem que, diante a realidade atual do Ensino Fundamental, essa transição entre os anos exige um olhar diferenciado e uma atenção maior dos sistemas públicos.

Para fins de organização, essa dissertação encontra-se apresentada da seguinte forma: na introdução apresenta-se o desafio de pesquisar a relação das políticas curriculares com relação à transição dos anos iniciais para os anos finais; logo após, defende-se a importância do tema e um exercício de elaboração do estado do conhecimento, com a finalidade de apropriar-se do que está sendo produzido atualmente e constatar lacunas existentes sobre orientações a respeito dos anos iniciais e anos finais. Em seguida apresenta-se a fundamentação teórica que embasou a pesquisa realizada; a seguir apresenta-se a metodologia a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso; na seqüência, apresentam-se análises e reflexões e, por fim, as considerações finais. A partir da pesquisa, tem-se como produto final um PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES com estratégias teórico-metodológicas que poderão auxiliar as escolas a minimizar os conflitos decorrentes dessa transição.

Nessa direção, entende-se que a pesquisa se torna significativa na medida em que busca repensar e refletir sobre a necessidade do fazer pedagógico das escolas, de modo que a direção, equipe pedagógica e professores possam trabalhar os conflitos existentes, proporcionando para as escolas um avanço na garantia da qualidade da educação como um direito de todos, e contribuindo para pensá-lo a partir das políticas curriculares na Educação Básica. A permanência é um desafio que as escolas ainda têm hoje em dia, pois apesar da democratização, ainda não conseguimos garantir o acesso e permanência dos alunos nas escolas, especialmente ao migrarem dos anos iniciais para os anos finais e concluírem o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, entende-se que a aprendizagem decorre de uma efetiva relação entre o aluno x professor x saber. Essa triangulação precisa estar em

sintonia e em permanente diálogo. Pensando o conhecimento como algo dinâmico, deseja-se permanecer na escola aprendendo e construindo conhecimento, apesar das dificuldades. Para que isso ocorra, são necessárias estratégias que podem ser implementadas por meio de um planejamento curricular de modo a auxiliar com possibilidades de melhoria no desenvolvimento escolar.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA

A partir de estudos realizados no curso de Mestrado Profissional, somos desafiados a realizar uma análise sobre o tema proposto, com destaque para investigação sobre o objeto de estudo. Partiu-se, então, de uma análise das pesquisas diante da temática apresentada. Tendo em vista as pesquisas analisadas de forma abrangente, foi possível entender que existem algumas produções sobre o tema. Embora essa análise não tenha sido realizada com tanta abrangência, limitando-se ao portal da Capes, possibilitou fazer um refino nessa temática e observar que, embora seja comentada, não é muito explorada como no foco dessa pesquisa. Em diálogos com outros colegas nota-se essa mesma preocupação, o que é bem comum a todas as redes, professores, escolas.

De qualquer modo, esses estudos e análises iniciais possibilitaram a reflexão sobre a própria ideia de estado do conhecimento. Para fins dessa dissertação, entende-se, assim como Morosini e Fernandes (2014, p. 155) destacam, o que seria um estado do conhecimento:

[...]. Temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Desse modo, parte-se dessa compreensão para embasar os estudos com a finalidade de gerar uma leitura da realidade do que está sendo pesquisado na comunidade acadêmica sobre a temática do projeto de pesquisa, intitulado à época inicial como “Políticas Curriculares: uma ruptura entre anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental”. O estado do conhecimento fornece para a análise das

reflexões, um aprimoramento teórico ao mesmo tempo em que localiza e guia os passos da investigação pretendida.

Estado do conhecimento e estado da arte, embora sejam termos utilizados com frequência, podem se distinguir em alguns aspectos. Para Romanowski (2006, p. 39), o estado da arte nos revela aportes significativos na construção da pesquisa.

[...] Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Considerando essas referências entende-se que um estado da arte englobaria análises ainda mais abrangentes e profundas e, um estado do conhecimento, poderia estar mais restrito a um tema ou período histórico.

Desse modo, almejou-se utilizar essas referências como suporte para a construção dessa pesquisa de mestrado, refletindo, sintetizando e analisando com as temáticas estudadas por meio de teses, dissertações e periódicos publicados, com a finalidade de organizar um acervo das pesquisas já desenvolvidas, ampliando, assim, as informações importantes para o desenvolvimento da investigação pretendida.

Considera-se interessante destacar que Morosini e Fernandes (2014) defendem que o estado do conhecimento traz a contribuição do novo, novo este, que pode advir de questões, tópicos, áreas ou respostas, considerando que a construção da pesquisa não seja somente para o pesquisador, mas há influências da instituição que pertença, do país em que vive e de suas relações globais.

1.2.1 As pesquisas analisadas e suas contribuições para o presente trabalho

As análises realizadas com base em pesquisas sobre o tema tiveram início no mês de setembro de 2017 através do acesso remoto via no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em uma pesquisa inicial foram encontrados 71 resultados e, desses, 34 no banco de dados de periódicos da CAPES. A escolha pela delimitação do tema da

pesquisa como “transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental” se deu para contemplar trabalhos mais atuais. A seleção dos trabalhos orientou-se pelos seguintes critérios: analisar o período entre 2014 a 2017 que estivesse disponibilizado por serem os mais recentes trabalhos pesquisados; depois, procedeu-se a uma associação com os assuntos tratados que chegassem mais próximos ao tema de pesquisa, tais como: “transição do 5º ano para o 6º ano”, “Ensino Fundamental”, “Formação de Professores”.

Inicialmente, a hipótese estava centrada na relação professor e aluno. Após os estudos já mencionados, surgiram outras necessidades e a preocupação tornou-se maior em relação às políticas curriculares, em virtude da forma organizacional da escola. Nessa direção, entende-se que esses seriam os motivos pelos quais foram selecionados os seis trabalhos apresentados a seguir, pois discutiam a temática da pesquisa e de alguma forma se aproximavam mais da ideia inicial. No entanto, esses mesmos trabalhos, demonstraram que não existiam pesquisas sobre contemplassem as questões curriculares. Por isso, entendeu-se que estes foram importantes exatamente por provocarem a reflexão que originou a mudança de enfoque nesse trabalho.

Assim, apresenta-se a seguir os trabalhos que foram analisados:

Referência 1 - A transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental: possibilidades e contribuições durante a transição por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativa - de Izanira Gaspar da Silva Professora PDE 2014, pós-graduada em Metodologia do Ensino e Educação Especial, pela Universidade FACINTER. Graduada em Pedagogia, atuando como professora em Chopinzinho/ PR. A ideia desta pesquisa é discutir as angústias, pensamentos, momento de quebra na rotina escolar do aluno, que pode ocasionar alterações comportamentais de cunho cognitivo, psicológico e emocional. Tais alterações ocorrem pelo fato do aluno estar habituado a uma determinada dinâmica em sua vida escolar, e quando ela é alterada neste momento de transição do quinto para o sexto ano, o mesmo se sente perdido.

Referência 2 - A transição para o Ensino Fundamental: motivação para a matemática em relação com o contexto social percebido. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Autora: Lucimara Melin. Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck. O objetivo desta pesquisa, de natureza exploratória e com abordagem transversal, foi investigar

se na transição do Ensino Fundamental I (5º ano) para o Fundamental II (6º ano) existem mudanças em relação às orientações, às metas e percepção de acolhimento.

Referência 3 - Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Orientador^a: Dr^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Autora: Mariza Andrade. Justifica-se a importância de pesquisar tal temática devido aos problemas que os alunos de 5ª série apresentam. O problema delimitado foi: por que há tantos problemas no processo de transição desses alunos? Para responder a essa questão estabelecemos como objetivos estudar historicamente como se constituiu o que hoje entendemos por Ensino Fundamental; realizar um levantamento de estudos a respeito do tema “transição da 4ª série para 5ª série” em site como o Google Acadêmico e o Scielo e acompanhar um grupo de alunos nesse processo de transição aplicando questionários em dois momentos: quando os mesmos freqüentavam a 4ª série e, um ano depois, quando os mesmos freqüentavam a 5ª série.

Referência 4 - O papel do gestor escolar na transição dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o Ensino Fundamental – anos finais. Monografia – Autor: Edson Pattera Francisco Júnior Professor. Orientador: Dr. Erisevelton Silva Lima. O tema deste estudo, o papel do gestor no processo de transição dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o Ensino Fundamental – Anos Finais, justifica-se pela importância de investigar um assunto pontual devido às dificuldades que alguns alunos apresentam durante o início do ano letivo. Qual é o papel do gestor nesta transição?

Referência 5 - A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: Articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado autora Leide Rozani Gaioto Lameu, cidade de Jacarezinho/ PR. Produção Didático-Pedagógica – Unidade Didática apresentado à Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Departamento de Políticas e Programas Educacionais, Coordenação Estadual de PDE, para o cumprimento do segundo Período do Plano Integrado de Formação Continuada. Orientadora: Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros (UENP/CCHE/CJ).

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

Esse conjunto de análises e reflexões possibilitaram, então, refinar a relevância da pesquisa, proporcionando embasamento, suporte de orientações que qualificaram o estudo. Desta forma possibilitaram destacar o tema de pesquisa e valorizando a questão dessa ruptura que existe entre as etapas finais considerando a interferência das políticas curriculares na escola.

Foi possível perceber que os trabalhos identificaram os problemas que causam essa transição aos alunos. Verificaram grupos que precisavam de uma atenção. Dessa forma, houve essa reflexão. Entende-se, assim, que as práticas e as formações docentes podem partir dessa questão, desse olhar observador, desses objetivos voltados para os alunos. É igualmente importante repensar as práticas, verificar se algo ficou de fora, se o que se propõe realmente faz sentido para a aprendizagem. Entende-se ainda, que esse é um questionamento que se deve fazer para que realmente o essencial explicitado.

Seguindo essa linha de raciocínio, passou-se a questionar sobre as formas pelas quais as políticas curriculares interferem na escola. A maioria dos trabalhos analisados apresentou um enfoque mais voltado para a aprendizagem dos alunos, significando, assim, nada similar à intenção dessa pesquisa e demonstrando relevância ao relacionar essa fragilidade encontrada no cotidiano com as políticas públicas e gestão escolar.

O estado do conhecimento permitiu uma análise para o desenvolvimento da pesquisa. Destaca-se, porém, que inicialmente o foco concentrava-se no sujeito, no aluno. Assim como os demais trabalhos analisados acima, a preocupação inicial era tão somente a transição deste aluno do quinto ano para o sexto ano. A partir desse processo inicial de análise é que ocorreram mudanças de perspectiva, o que mudou o enfoque da pesquisa. Com o passar do tempo percebeu-se, ainda, a importância das políticas curriculares do âmbito global e que essa preocupação com o aluno poderia ser explorada sob outros ângulos. No entanto, devido à escassez de tempo para aprofundar esse enfoque, considerou-se suficiente, tendo em vista o contexto de um curso de mestrado profissional. Optou-se, assim, por seguir em frente, aprofundando leituras e amadurecendo a pesquisa realizada.

2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: AMPLIAR ESTUDOS PARA COMPREENDER A TRANSIÇÃO

Entende-se que a escola como um todo se responsabiliza pela aprendizagem dos alunos, especialmente em função dos problemas sociais, culturais e econômicos que afetam atualmente os estabelecimentos de ensino.

Alarcão (2011) traz uma perspectiva para os professores e a escola, no sentido de serem reflexivos para melhor compreenderem os acontecimentos no cotidiano escolar. Dessa forma contribui com a formação dos professores:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2011, p. 50).

Cabe salientar que a pesquisa busca questionar, analisar, investigar sobre uma certa ruptura que se observa entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, considerando para tal, a importância dos alunos e dos professores que, como indivíduos, contribuem para atingir os objetivos propostos.

Diante desse contexto, acredita-se ser fundamental o papel da escola, não como repetidora de conhecimentos e transmissora de valores aos alunos, mas como um espaço de discussões e reflexões aos educadores para que percebam, repense e até mesmo modifiquem concepções e práticas.

Contudo, cada vez mais é necessária a criação de espaços para oportunidades de diálogo e trocas, onde os envolvidos possam aprender vivenciar, construir e até desmistificar concepções e ações educativas. Desenvolver uma prática docente cada vez melhor é (ou deveria ser) o objetivo de cada professor. Situar o saber num contexto, pois, é somente dessa forma que ele se tornará pertinente, visto que nenhum conhecimento isolado, por mais sofisticado que seja, é capaz de se tornar eficaz no aprendizado do aluno. Paulo Freire (1996) afirmava que o professor deve estar sempre em busca de tornar completa a sua incompletude, pois somente dessa forma serão cidadãos críticos-reflexivos.

É importante se desenvolver no aluno uma curiosidade política, uma visão geral da realidade que o cerca e não somente pessoas aptas a passarem em

concursos. A realidade que nos cerca requer de nós, educadores, uma posição séria e ativa perante as dificuldades e a todo o contexto. Buscar com que o aluno tenha uma atitude correta, gerando um pensamento do contexto e de maneira complexa (MORIN, 2007) é um dos desafios do educador. Assim sendo, saber como está se dando a formação do profissional que os ensina é algo muito importante. Alarcão (2011) destaca o interesse dos professores em aperfeiçoamento na qualidade da educação. Não bastam somente intenções é preciso saber como pode ser reflexivo, e então ser crítico e autônomo.

2.1 GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O funcionamento da escola afeta os seus professores e alunos. Conforme Libâneo (2004) a organização da escola funciona como uma prática educativa. A forma de gestão adotada pela direção influencia as interações entre as pessoas, o tratamento da secretaria aos pais, a preparação e distribuição da merenda escolar, as reuniões pedagógicas, o comportamento dos alunos, a percepção dos professores e direção. Pode-se perceber, então, que certas características e organizações da escola são importantes para o aproveitamento e o bom funcionamento escolar.

A dimensão da gestão escolar e suas atribuições constam com detalhes no Art. 12 da LDB 9394/96 da seguinte maneira:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: **I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica; **II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; **III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; **IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; **V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; **VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; **VII** - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. **VII** - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) **VIII** – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001) **VIII** – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019) **IX** - promover medidas de conscientização, de prevenção e de

combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) **X** - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018).

Uma gestão escolar diz respeito à abrangência dos estabelecimentos de ensino, as tarefas que estão na esfera da escola, no plano da escola, compreendendo a administração, coordenação e orientação pedagógica da escola. A equipe gestora tem responsabilidades que envolvem os professores e comunidade escolar, na forma de gestão democrática e participativa. De acordo com Libâneo (2012, p. 411), em relação à organização e gestão escolar é importante destacar que:

a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Ainda de acordo com Libâneo (2012, p. 447) o entendimento de gestão reflete o modo como as políticas atuam na sociedade. Desse modo,

as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

Em contextos políticos mais democráticos, observa-se a ênfase de gestão escolar democrática. Essa concepção de gestão inicia-se a partir dos anos 90, após a abertura política pós-ditadura. Em função disso, a gestão democrática é estabelecida na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, oferecendo ampla autonomia às unidades federativas e formas de operacionalização envolvendo profissionais de educação e a comunidade escolar e local. A mesma Lei, em seu artigo 14 e 15 da LDB preconiza que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: **I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; **II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Robert Dahl (1998 apud BOAVENTURA, 2002, p. 12) corrobora com essas ideias quando coloca que:

[...] quanto menor for a unidade democrática maior será o potencial para a participação cidadã e menor será a necessidade para os cidadãos de delegar as decisões de governo para os seus representantes. Quanto maior for a unidade, maior será a capacidade para lidar com problemas relevantes para os cidadãos e maior será a necessidade dos cidadãos de delegar decisões para os seus representantes.

A unidade escolar é, por assim dizer, a menor unidade desse conjunto e, por isso, poderia resolver melhor os problemas cotidianos de forma democrática. Por meio dessas ideias, é possível repensar o conceito hegemônico de democracia, em que a voz do povo faz representar-se. Segundo Libâneo (2006, p. 328),

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

No contexto escolar ainda coabitam diferentes formas de denominar os conceitos ligados a organização/administração, gestão/direção. Em função dessa diversidade de conceitos e interpretações percebe-se, cotidianamente, a confusão de quem trabalha neste meio. Mas também, a partir disso, é possível refletir que, caso esses conceitos estivessem mais claros, transformaria o ato de desenvolver as tarefas no meio escolar. Acredita-se, portanto, que além de diferenciar e definir nomenclaturas é necessário criar condições de trabalho, é preciso organizar e planejar o cotidiano escolar, estabelecendo uma ligação com as atuais vivências nas escolas. Ao se falar/pensar sobre organização e planejamento cotidiano da escola, questiona-se: quem organiza e planeja as ações nas escolas?

A administração escolar, de forma simplificada, volta-se ao ato de governar e a organização escolar sob forma de ordenar as tarefas e ações. Entretanto, ainda que hajam diferentes formas de conceituar, ambas se referem ao planejamento do trabalho da escola, quanto aos recursos (materiais, financeiros) e ao trabalho das pessoas (recursos humanos). Destaca-se, conforme Libâneo (2004), que a união dos termos organização e gestão possam abranger uma maior conceituação.

Sobre a gestão democrática, um dos pontos centrais é a participação, onde não haveria uma gestão centrada somente em uma pessoa, mas uma gestão participativa ou, como aborda o autor, democrático-participativa. Nesse tipo de gestão aparece a questão do trabalho em equipe, as decisões em grupo e a autonomia da escola.

A estrutura organizacional da escola também vai ser influenciada pela concepção da gestão. Algumas estruturas básicas são: conselho da escola; direção; setor técnico administrativo; setor pedagógico; instituições auxiliares; corpo docente e discente. Conforme Lück (2012, p. 17) é importante destacar sobre o desempenho dos papéis do administrador, supervisor e orientador na escola:

O diretor de escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe de gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes a suas funções. Aliás, é importante reconhecer que todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional.

A participação da comunidade, portanto, requer esforço dos educadores em estimulá-la, pois ela possibilita o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos. As modalidades mais conhecidas destas formas de participação são: conselho de classe, conselho escolar e colegiados. Essa participação significa atuação efetiva dos profissionais da educação e usuários na gestão da escola.

Como princípios da organização e gestão escolar participativa destacam-se: a autonomia das escolas e comunidade educativa; a relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar - sendo que a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Destaca-se, também, a cultura organizacional, em que Libâneo (2004) aborda como sendo um currículo oculto. De forma geral, pode-se caracterizar essa cultura organizacional por meio de fatores como: sociais, culturais, psicológicos que influenciam a organização e o modo de agir da escola. Assim, a própria organização da escola é considerada uma cultura. A convivência diária, as interações entre os professores, interações com crianças e pais, vão formando valores, práticas, as quais se tornam um estilo de perceber e resolver atitudes e problemas.

A participação dos professores na organização e gestão da escola é importante para tomar decisões no coletivo, formular projetos pedagógicos, dividir e trocar experiências com os colegas, assumir responsabilidade com a escola e investir no desenvolvimento profissional. Libâneo (2004) destaca a escola como sendo o local para aprendizagem dos professores, pois é na escola que eles desenvolvem os saberes e as competências de ensinar. Segundo Libâneo (2004, p. 36):

(...) as escolas se constituem em locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. Esse contraste entre prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, nas atividades de estágio supervisionado, mas ocorrerá, efetivamente, com o exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano.

Assim, ocorre a participação do professor na organização do trabalho escolar contribuindo na tomada de decisões organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola. Portanto, é preciso pensar uma formação continuada que busca o aprender, passar pelos obstáculos que são desafios constantes na escola e promover em conjunto com todos os envolvidos um ambiente de autonomia na escola, de crescimento de qualidade, provendo a melhoria do ensino dos protagonistas que são os alunos. É preciso permitir que eles também participem da gestão, tenham voz e sejam ouvidos, pois assim teremos uma mudança que irá refletir no sucesso escolar, e não no fracasso como vemos em algumas realidades em nosso país.

Desta forma cada escola se destaca dentro de um sistema e de uma rede. Cada escola, além de possuir autonomia, possui o seu modo de se perceber como um organismo vivo e fazer as ações cotidianas. Veiga (2004) aborda a formação de professores como sendo um direito de todos os profissionais da escola:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos (VEIGA, 2004, p. 20).

Assim, conduzir uma instituição educacional envolve diversas relações e estas relações devem ser de parceria, no sentido de complementação e colaboração. As ações na escola devem ser refletidas e pensadas com a ajuda de todos dentro da escola, construindo decisões de forma dialógica e participativa, entre interações, fazendo com que todos se sintam responsáveis pela escola.

Ao pensar em diferentes culturas, vale lembrar-se de Gardner (1999) quando menciona a importância de reconhecer o diferente, conhecer as especificidades de cada um e, no caso do autor, as inteligências múltiplas. Assim, cada um desenvolve de forma mais satisfatória uma das inteligências, entretanto, a escola deve ter em mente a necessidade de colaborar e estimular o desenvolvimento de todas as inteligências para propiciar o desenvolvimento global do sujeito, até porque, a grande habilidade em uma das inteligências não quer dizer que as outras não poderão ser desenvolvidas.

Neste sentido, a escola é movida pelas relações que lá se estabelecem. A escola não é só parede, não é só prédio, folha de papel e giz, mas sim seres humanos e, conseqüentemente, relações. Sob esta óptica, compreender estas relações, compreender suas interfaces torna-se essencial para a gestão da escola, bem como para o professor como gestor, não só de suas práticas pedagógicas, mas também em todos os âmbitos escolares. Assim, entre essas relações, que são atravessadas por participação, torna-se possível construir uma gestão democrática, pois para esta fazer parte do cotidiano escolar é preciso aceitar, conhecer e estimular as relações estabelecidas nas instituições educacionais.

Acreditar e persistir nos nossos sonhos, porque o sonho muitas vezes nos dá o que a realidade nos impossibilita. A aprendizagem, por sua complexidade, é mais do que processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. É a construção, a assimilação e a aquisição de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir, que leva conseqüentemente a mudanças na forma de comportamento.

Diante dessas reflexões entende-se que o professor pode criar uma situação favorável para a aprendizagem através de uma variedade de recursos, métodos, procedimentos de ensino e de relacionamento com os alunos. Para isto, o professor deve conhecer os interesses dos alunos para mantê-los e encaminhá-los para a situação de aprendizagem. O educador deve buscar uma motivação duradoura para conseguir que o aluno participe das atividades com interesse para alcançar o objetivo da aprendizagem.

A formação continuada, nesse contexto, é fundamental para a criação de possibilidades criativas que auxiliem o trabalho docente. A denominação de formação continuada se refere, de acordo com Gatti (2014, p. 3),

(...) um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

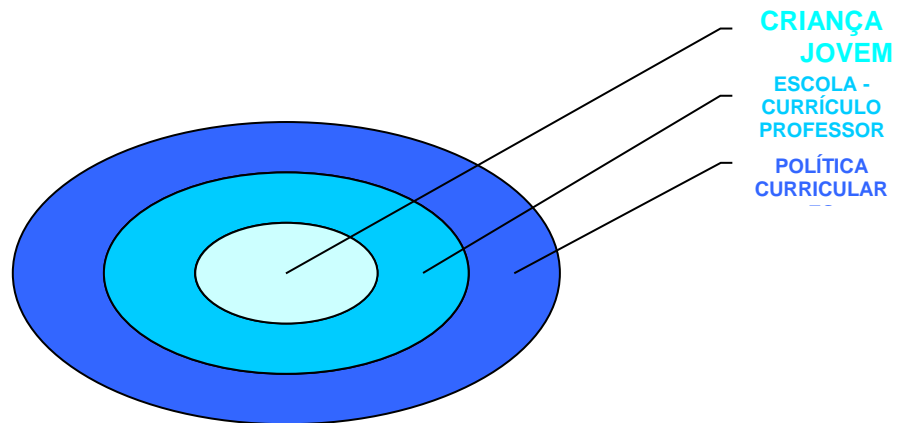
Essa modalidade de formação se refere, ainda, a programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância. Portanto, é condição necessária para a atualização permanente dos professores, por causa das “mudanças no campo das tecnologias educacionais (...) e também porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos” (GATTI, 2014, p. 3). Sendo assim é importante refletir sobre os aspectos que compõe uma prática formadora, que segundo Imbernón (2010, p. 32) seriam os seguintes:

(...) um clima de colaboração entre os professores, (...) uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores, (...) a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam em maneiras de pensar e agir diferentes.

Para que isso aconteça é necessário que os professores participem desde o planejamento, a execução e o processo de avaliação dos resultados e que sua voz seja respeitada em suas formas de participação, considerando uma gestão democrática e participativa.

No esquema a seguir, apresentam-se alguns elementos que estão implicados no sucesso da aprendizagem dos (as) alunos (as) e que dependem igualmente da formação de professores e de todos os profissionais na atualidade:

Figura 1 – Aluno como centro do processo curricular



Fonte: Sistematização da autora (2019).

Esse esquema possibilita visualizar a relação que ocorre a partir do momento que entendeu-se o aluno como centro do processo curricular.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES: ASPECTOS CONCEITUAIS E COMPREENSÕES POSSÍVEIS

A Política Educacional é a ciência política (VIEIRA, 2007) que contempla as políticas educacionais e se dirige a resolver questões educacionais. Neste caso, também pode vir a ser um instrumento do estado, para ajustar situações que que consideram inadequadas ou para promover a criação de novas maneiras de realizar as práticas no campo da educação.

As políticas educacionais têm, entre suas finalidades, a de informar os rumos de um sistema educativo, embora seu efeito dependa de diversos fatores, inclusive da participação dos professores e gestores em sua execução. As políticas educacionais,

expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA, 2007, p. 56).

Uma política educacional é formada pelas as ideias e ações de um governo que, em uma determinada esfera, modifica o todo e as partes. Assim, segundo Vieira (2007, p. 56):

a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade. Assim é que falamos da política de um governo, como também de suas políticas, da política relativa a um nível de ensino – a educação básica ou a educação superior – e de suas políticas. Tudo depende, portanto, do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, seja a partir de uma aproximação mais voltada para a esfera macro ou micro do objeto a ser estudado.

Para essa mesma autora, a escola é um espaço de reconstrução e propostas de mudanças. Essas mudanças possuem um caráter político, pois dependem das opções e dos valores dos grupos que a organizam. Nesse sentido, destaca-se que:

a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (VIEIRA, 2007, p. 58).

As políticas educacionais são, portanto, as políticas de abrangência macro, dos sistemas federal, estadual e municipal. No âmbito das políticas educacionais encontram-se as políticas curriculares. Estas últimas são definidas por Sacristán (2000) como aquelas que possuem um desdobramento de uma política pública da educação. Para Sacristán, (2000, p. 109),

(...)a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

Sendo assim, entende-se que a gestão e a organização curricular de uma escola dependem em grande medida das políticas curriculares e seu desdobramento em cada sistema público. Nesse sentido, todos nós estamos implicados de alguma forma em uma política curricular. Uma política que incide diretamente no currículo, na organização desse currículo é uma política curricular. Neste caso, por exemplo, temos uma política bem evidenciada atualmente que é a Base Nacional Comum Curricular, que será abordada posteriormente.

No contexto de uma política curricular é importante considerar, ainda, o que Sacristán (2013) apresenta como dimensões de currículo. Para esse autor existiria a dimensão formal, que são documentos como, por exemplo, plano de estudos, o PPP da escola, Base Nacional Comum Curricular; a dimensão da prática, que nada mais é que do que a ação, aquilo que realmente ocorre no dia a dia; a dimensão implícita, que seriam os aspectos simbólicos, os gestos, as palavras ditas no dia a dia em sala de aula e fora dela; e, por fim, a dimensão avaliativa, como acompanhar o currículo, avaliar a coerência a pertinência desse currículo. Essas dimensões são importantes para compreender de que dimensão, ou dimensões, está se tratando quando nos referimos ao currículo, pois algumas vezes uma ou outra dimensão se faz mais presente nos discursos e práticas educativas.

Para explicitar melhor o entendimento de currículo, busca-se em Moreira e Candau (2007), a concepção de que currículo são as experiências escolares em torno do conhecimento, vividas no cotidiano e permeadas pelas relações sociais. Essas experiências contribuem para a construção das identidades dos alunos e alunas. Nesse contexto,

à palavra currículo associa-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo depende do trabalho desenvolvido na escola com intenções pedagógicas, com o empenho e comprometimento dos professores e equipe diretiva.

Do mesmo modo destacam-se as atitudes e valores transmitidos na rotina escolar que não estará necessariamente previsto nos planos de aula e nas propostas. Este aspecto tem sido chamado de currículo oculto. Moreira e Candau (2007, p. 18) referem-se o currículo oculto da seguinte maneira:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Para Sacristán (2013), no entanto, seria o equivalente a dimensão implícita do currículo. De qualquer forma, o papel do professor é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamentais reflexões e discussões sobre currículo, tanto currículo planejado quanto oculto ou implícito, para que assim se materialize nas escolas e em salas de aula um processo curricular que promova o sucesso escolar dos estudantes. Ainda, Moreira e Candau (2007, p.19) defendem que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos, atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Segundo Leão (2016),

A construção dos conceitos de currículo é marcada por determinadas teorias e concepções que incluem compromissos sociais e políticos e conforme determinados contextos históricos. Atualmente há um consenso de que o currículo é próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, que é o elemento nuclear do projeto pedagógico de uma escola e, portanto, viabiliza o processo de ensino e aprendizagem (LEÃO, 2016, p. 31).

No entanto, conforme Arroyo (2011), o currículo pode ser considerado um território de disputa, onde entram em questão as expectativas dos alunos, dos professores, dos gestores, da comunidade, etc. Destaca, portanto, que:

O currículo é o núcleo, é o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa

em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2011, p. 13).

Na escola, o impacto dessas disputas pode ser sentido em diversas situações, mas, repercute especialmente no modo como se exige das crianças as aprendizagens dos anos iniciais e dos anos finais. O Ensino Fundamental possui um currículo organizado de um modo nos anos iniciais e, nos anos finais, passa ser organizado de outro modo. Conforme o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

(...) toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p. 24).

Na prática, as políticas curriculares acontecem conforme questões disciplinares e institucionais, levando em conta realidades, contextos, concepções pedagógicas e formas de organização. As políticas, sempre estão em transformação, obtendo diferentes interpretações de diferentes leitores.

Ainda consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 24) a ideia de currículo formal, que tem como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal, como:

(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Dessa forma, o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se nessa diretriz para construção do conhecimento, uma vez que:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 2013, p. 24).

Por conseguinte, na organização curricular devem ser levados em conta à construção de identidades sociais e culturais, conceitos, valores sociais, direitos e deveres do cidadão relacionando com o bem comum e com a ordem democrática.

Assim, partindo da definição de currículo apresentada anteriormente, apresenta-se aquela adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013, p. 112), bem como a que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 art. 9, p. 31) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

O currículo do Ensino Fundamental é entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. § 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. § 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. § 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Pode-se, assim, conceber o currículo através do conhecimento cotidiano, nas relações sociais, buscando interligar vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos adquiridos na escola e perceber a importância de se analisar o impacto das políticas educacionais e curriculares no contexto escolar.

2.3 ENSINO FUNDAMENTAL DOS NOVE ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Fundamental é normatizado por alguns documentos como: LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação (LEI Nº 13.005/2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais legislações de cada sistema de ensino.

A regulamentação do sistema educacional, tanto público como privado do Brasil, desde a Educação Básica ao Ensino Superior é realizada por meio da LDB 9394/96. É nela que se reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. A LDB é de suma importância para que a população garanta o acesso à educação de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer os deveres da União, do Estado e dos Municípios para com a educação pública.

Até a década de 70, pode-se perceber o caráter burocrático e dualizado do ensino, marcado pelo autoritarismo e pela expansão do acesso desacompanhado de qualidade. Os principais marcos regulatórios deste período são:

- Decreto nº 19.850/31, criou o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto nº 19.941/31, facultou o ensino religioso;
- Decreto-Lei nº 8.529/46 criou a lei Orgânica do Ensino Primário, dividindo-o em 2 categorias: primário fundamental (7 a 12 anos) e primário supletivo;
- Lei nº 4.024/61 fixou as Diretrizes e Bases da educação nacional;
- Lei nº 5.692/71 delimitou e organizou o ensino de 1º e 2º graus.

Após os anos de 1980, entra-se em uma fase de entusiasmo democrático. Com a Constituição Federal de 1988 enfatiza-se o direito social público à educação (“direito de todos e dever do Estado”) e nos anos 2000 surgiram várias políticas públicas, objetivando a qualidade do ensino. No quadro abaixo demonstram-se os principais marcos regulatórios pós Constituição Federal 1988:

Quadro 1 – Marcos regulatórios pós Constituição Federal 1988

CF/88	Constituição República Federativa Brasil	Art. 205 a 214 - Fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental.
Lei 8.069/90	Estatuto Criança e Adolescente	Art. 54, 57.
Lei 9.394/96	Lei Darcy Ribeiro - LDB	Art. 8, 10, 11, 23, 26 e 32
Lei 10.172/01	Lei do PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação
Lei 11.494/07	Lei do Fundeb.	Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização de Profissionais de Educação.
Lei 11.274/06	Ensino Fundamental de 9 anos	Altera artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB.
Decreto 7.559/11	Plano Nacional do Livro	Dispõe sobre o PNL.
Lei 13.005/14	Plano Nacional de Educação	Aprova o PNE e dá outras providências
Decreto 9.057/17	Regulam o art.80 da Lei 9.394/96	Permite ensino fundamental EAD - só algumas situações.
Lei 13.415/17	Modifica artigos da LDB	Altera as Leis nos 9.394/96; 11.494/07; revoga a Lei no 11.161/05

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Algumas políticas educacionais efetivamente implicam o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Diante disso, após a análise dos marcos referenciais citados, pode-se dizer que eles impactam diretamente nas ações e decisões tomadas nas escolas durante esse período até os dias atuais. Para concretizar tal afirmação, apresenta-se a análise da Meta 2 (Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE (2014 – 2024)).

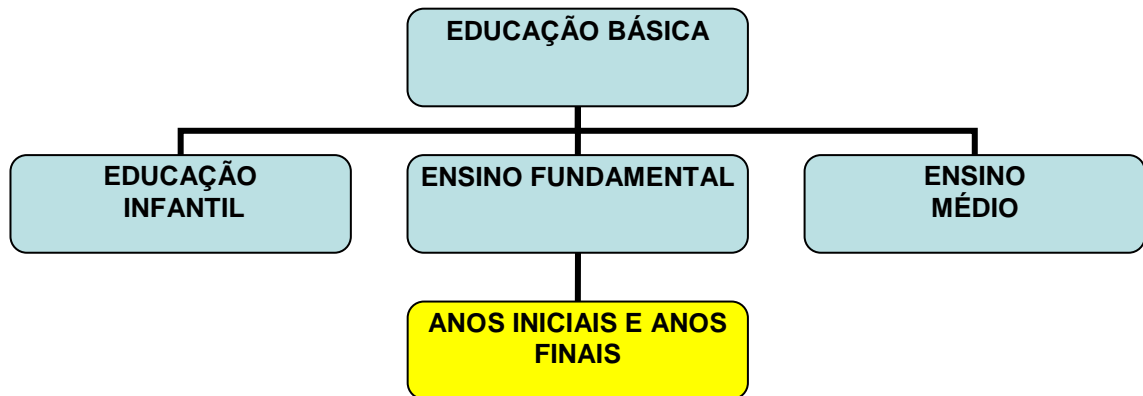
Segundo a análise e informações divulgadas na Semana da Ação Mundial 2017² (SAM), coordenada pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental é de 97,5% e de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental é de 73,7%, apresentando que a estimativa de expansão e permanência no ensino fundamental ainda é baixa de acordo com a meta. De acordo com CNDE, são necessários o investimento de 0,5 milhões pelo novo FUNDEB ao Ensino Fundamental para garantir a efetivação da qualidade do ensino nessa etapa.

Para que essa meta se efetive se faz necessário algumas estratégias que estão previstas no PNE de 2014. Essas e outras políticas educacionais e curriculares informam, por meio de diretrizes orientadoras e leis como se devem organizar o trabalho nas escolas públicas. Entretanto, isso implica em uma organização de cada etapa de ensino.

Nessa direção, a partir da proposta da LDB 9394/96, entende-se que a Educação Básica se configura de forma articulada. Sendo assim, os alunos deveriam passar de uma etapa para outra de forma que não ocorresse uma ruptura tão acentuada como a que se percebe na passagem dos anos iniciais para os anos finais. Nessa passagem, observa-se que existe uma ruptura em termos de organização curricular e escolar. Sendo assim observa-se que cada etapa possui uma faixa etária e uma organização curricular diferenciada. Com o esquema abaixo, demonstra-se a organização da Educação Básica e do Ensino Fundamental:

² No dia 09 de junho de 2017, das 13h às 14h, a UNCME-RS realizou a SAM 2017 em Porto Alegre - RS para os/as Coordenadores/as Regionais do RS.

Figura 2 – Organização da educação Básica e do Ensino Fundamental



Fonte: Sistematização da autora (2019).

No contexto da Educação Básica, o Ensino Fundamental é uma etapa que figura como sendo direito de cada cidadão e dever do Estado e da família, com oferta para todos no art. 3, resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Do mesmo modo, nesta Resolução, em seu art. 4, destaca-se que é dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade. A previsão de duração do tempo escolar é de nove anos e a faixa etária para fins de matrícula dos alunos é de 6 a 14 anos. O Ensino Fundamental tem como objetivo básico formar cidadãos críticos e reflexivos, conforme o que está expresso no art. 32 da LDB/9394/96 incluída pela lei nº 12.472, de 2011.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) **I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os princípios expressos acima devem orientar todas as demais políticas e propostas educacionais. Além disso, como desdobramento dessas orientações, pode-se destacar que:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. **§ 2º** Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por

série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. **§ 3º** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. **§ 4º** O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. **§ 5º** O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). **§ 6º** O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Para obter novos conhecimentos é necessário que o aluno desenvolva a escrita e tenha o domínio da leitura. É necessário que ele tenha compreensão do ambiente social, e que consiga evoluir e valorizar a socialização no ambiente social e cultural. Conforme o art. 9 da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010, p. 61-62),

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva.

Em termos de características gerais dessa etapa se faz necessária uma organização curricular para que se consiga desenvolver a evolução no próprio contexto do Ensino Fundamental. Com essa organização curricular também se leva em conta a faixa etária dos alunos e a carga horária diferenciada bem como a obrigatoriedade da matrícula do aluno na escola. Conforme o art. 8 da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. **§ 1º** É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. **§ 2º** As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). **§ 3º** A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2010, p. 62).

Tendo em vista as normativas acima, observa-se que até o momento atual a organização dos conteúdos, dos conhecimentos, não foi repensada e não houve uma política específica e uma formação de professores para os anos finais. Sendo assim, essa pesquisa tem a intenção de ser provocativa, para que se pense a formação dos professores, e é propositiva para uma mudança, retornando à escola com possibilidades que promovam uma transição menos conflituosa para os (as) alunos (as) dessa faixa etária e escolarização.

O quadro a seguir tem a intenção de demonstrar e comparar a organização do Ensino de Ensino Fundamental e a faixa etária dos alunos matriculados nas escolas tendo em vista a mudança que ocorreu a partir da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006:

Quadro 2 – Organização do Ensino de Ensino Fundamental e a faixa etária dos alunos

Anos escolares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Idade no Ensino Fundamental de 8 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	-
Idade no Ensino Fundamental de 9 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos

↓	↓	↓
INFÂNCIA	ADOLESCÊNCIA	

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Essa organização pode parecer irrelevante em um primeiro momento, mas em termos de características de aprendizagem, percebe-se uma diferença significativa em função dessas crianças possuírem um ano a menos no processo de escolarização. Observa-se que currículo permanece o mesmo e as concepções de ensino aprendizagem (de como ensinar, como este aluno aprende) aos 10 anos não foi repensada. Ou seja, na configuração do Ensino Fundamental de 8 anos se refletia no sentido de uma transição para adolescência. Mas, no Ensino Fundamental de 9 anos, os alunos aos 10-11 anos conservam as características da infância. Tanto é verdade que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Art. 2º, considera-se criança a pessoa até doze anos

de idade incompletos e, considera-se adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Assim sendo, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esse aluno pertencente a essa etapa, será adolescente apenas a partir dos 12 anos. Isso significa que na organização anterior do Ensino Fundamental, a faixa etária se aproxima mais da adolescência do que o atual. No Ensino Fundamental atual encontram-se mais alunos com características da infância entre os anos iniciais e os anos finais.

Embora os avanços tecnológicos tenham possibilitado que as crianças possuam mais informações, agilidade, etc, a questão de um ano a menos de experiência de vida e experiências escolares precisaria ser considerada. Com isso, se quer dizer que se criou um “vácuo” nas orientações curriculares desde 2006 até o momento e as escolas no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, professores e gestores ficaram aguardando orientações que, apenas recentemente e, talvez, com a formação em relação à BNCC, chegarão às escolas. Se a preocupação era o que ensinar para as crianças pequenas que ingressaram no primeiro ano era fundamental, no quinto e no sexto ano também deveria ser, pois os alunos dessa etapa ainda são considerados como crianças.

2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS

Através do Projeto Político Pedagógico as escolas indicam caminhos para ensinar com qualidade na direção da construção de um cidadão. Assim, as escolas, democraticamente, devem reelaborar os seus Projetos político-pedagógicos a partir das exigências provocadas pelas demandas dos seus sistemas de ensino. Baseando-se no Art 20 da resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 tem-se que “as escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática” (BRASIL, 2010). Assim sendo, nessa orientação sobre o PPP é possível entender que:

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos

disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. § 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. § 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração. § 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. § 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais (BRASIL, 2010).

A organização de um Projeto Político Pedagógico requer um compromisso e um conjunto de medidas que precisam ser apontadas para que impulsionem as mudanças necessárias e preservem a autonomia das escolas. Para Veiga (2004) “um projeto busca um rumo, uma direção” (VEIGA, 2004, p. 13).

Assim como um currículo não se refere apenas à dimensão formal (documento) um PPP igualmente não deve ser considerado apenas como um documento armazenado na sala de uma equipe de gestores. Um projeto de escola “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2004, p. 13), pois diz respeito “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”, ancorado em princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 2004).

Para ser democrático um projeto deve ser uma construção coletiva. Projeto significa projetar para frente. Político é no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico se refere a ação educativa intencional. A ideia, portanto, é de colaboração e participação de todos os envolvidos. Um projeto é uma forma de planejamento, “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da instituição, contemplando organização da escola como um todo e organização da sala de aula” (VEIGA, 2004, p. 12-13). Um Projeto Político-pedagógico, portanto:

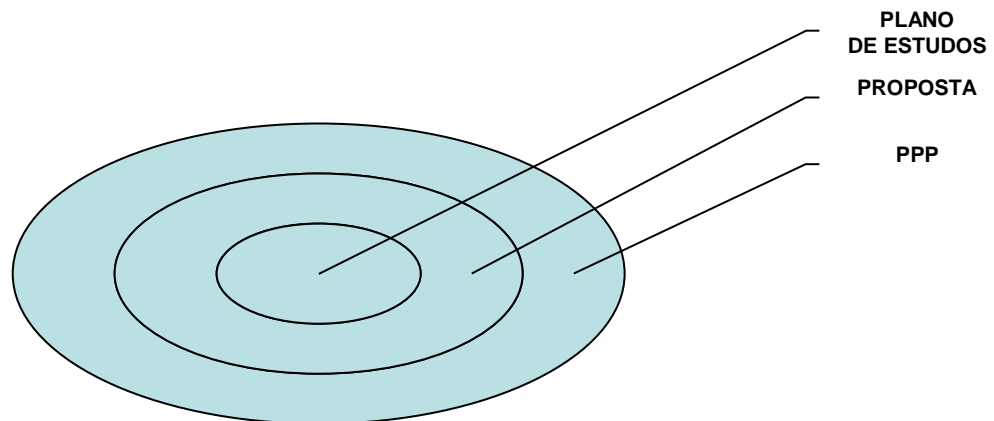
Vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2004, p. 12-13).

Nesse contexto, toda orientação, informação e indicativos legais para a gestão, metas, formação de professores, se dá pela via das Diretrizes Curriculares Nacionais ocorrendo, assim, um planejamento no âmbito dos sistemas. Com o objetivo de desenhar o percurso condutor da ação pedagógica na instituição existem alguns princípios norteadores como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade para que não possa ser privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrático sendo um princípio consagrado pela constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; liberdade como princípio constitucional e valorização do magistério que é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. Segundo Veiga (2004, p. 13-14):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O fluxograma abaixo demonstra as articulações de um PPP, de forma a estimular mudanças e coordenando as ações pedagógicas planejadas pela escola. Através dos planos de estudos elaborados pelos professores, passando pela proposta curricular guiado pela coordenação, chegamos ao Projeto Político Pedagógico construído por toda comunidade escolar.

Figura 3 – Articulações do PPP



Fonte: Sistematização da autora (2019).

É importante destacar que, no processo democrático, a participação é tomada em sentido restrito. É definida para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Esta contribuição, ao menos no que respeita à maior parte dos cidadãos, só poderá ser dada de forma direta em contextos políticos muito restritos; na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisarem alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade (FERREIRA, 2000).

Portanto, um Projeto político-pedagógico deve expressar a autonomia da escola na elaboração de sua proposta curricular. Um planejamento consiste em ações e procedimentos que devem ser tomados em função atividades que se propõe e dos objetivos que se quer alcançar. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi 2012 um planejamento possibilita uma previsão de tudo o que se pretende fazer e que necessitam de maior atenção. Dessa maneira podem ser distribuídas as responsabilidades a cada um dos membros de uma equipe e a cada um dos setores de uma escola ou instituição.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470) denominam esse planejamento de “projeto pedagógico-curricular” e argumenta que é pedagógico porque “formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo” e é curricular “porque propõe também o currículo, o referencial concreto

da proposta pedagógica”. Nesse caso, percebe-se que defendem uma ligação entre o projeto pedagógico e proposta curricular.

2.5 A BNCC COMO POLÍTICA CURRICULAR: ORIENTAÇÕES GERAIS

A elaboração de uma base nacional comum foi prevista desde a Constituição de 1988. Consta ainda na LDB de 1996 e, no Plano Nacional de Educação de 2014. Em suas primeiras versões a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada por especialistas de cada área do conhecimento com a participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. A BNCC traz consigo o propósito de ser um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.

A partir da BNCC, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passariam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçarão o caminho até lá.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento recentemente elaborado para orientar o planejamento e a organização dos currículos pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Antes da atual proposta da BNCC havia as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a qual atendia os marcos legais que a precediam, inclusive a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Como já mencionado anteriormente, essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) foi criada como,

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado

pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 07).

Em conformidade com o que está previsto na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), existe a importância e até mesmo a necessidade de se considerar a transição dos anos iniciais para os anos finais. Percebe-se, assim, o quanto é importante que as políticas curriculares sejam planejadas, vivenciadas e reconstruídas no espaço escolar democraticamente pelos gestores e professores. Nessa direção, a própria BNCC já alerta que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 51).

Essa orientação apresenta de forma muito evidente a preocupação que é foco de atenção nessa pesquisa. É preciso destacar que a BNCC tem caráter normativo e constitui-se em referência nacional para formulação dos currículos de sistemas e redes de educação. É para ser uma política de Estado, não uma política de governo.

Não é demasiado afirmar que a Base não é currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos.

Cabe a cada sistema Federal, Estadual e municipal organizar e planejar os currículos. O estado faz uma leitura da BNCC e traduz melhor para seu estado, e o município fará mais detalhes tendo em vista o seu município. Conforme o Art. 10, inciso III da LDB 9394/96, os Estados incumbir-se-ão de:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Da mesma maneira, os municípios também apresentarão uma organização quanto a organização do currículo. De acordo com o Art. 11 da LDB 9396/96 os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

O esquema a seguir, apresenta o processo e o planejamento curricular a partir de uma base curricular. Esse esquema faz parte do documento intitulado Referencial Curricular Gaúcho, que é um documento elaborado a partir da própria BNCC, por meio de uma legislação que designa a incumbência legal aos estados para elaborar e executar planos em consonância com seus municípios.

Figura 4 – Processo e planejamento curricular



Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (2018)

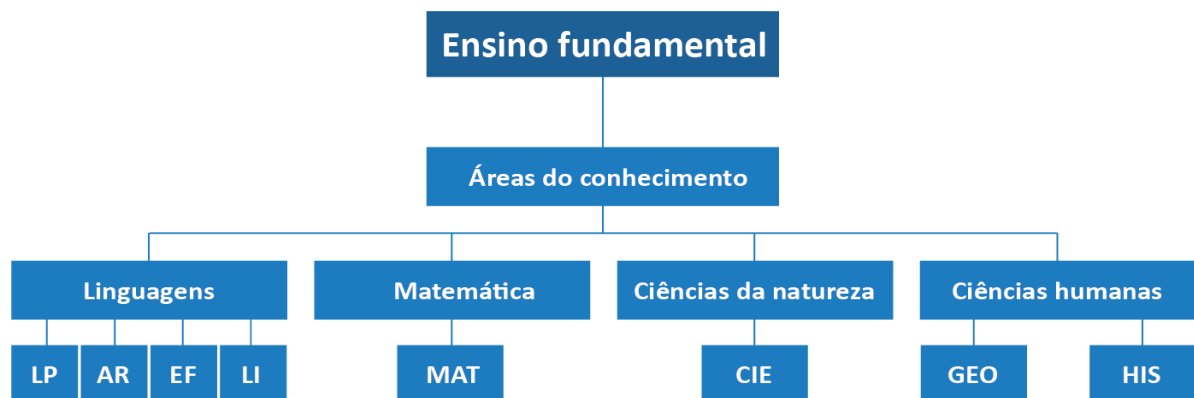
Esse esquema foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, como desdobramento das atribuições de cada sistema público com relação às novas propostas curriculares a partir da BNCC. Dessa forma, percebe-se que a BNCC e os demais documentos orientadores, estão sendo considerados como importantes documentos orientadores para a reformulação dos Projetos Político-pedagógicos das escolas.

2.5.1 A BNCC o contexto do Ensino Fundamental

Como se pode perceber a partir da própria legislação, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica. Com nove anos de duração, atende alunos entre 6 e 14 anos. Em função do atendimento a essa faixa etária, é preciso considerar as mudanças que ocorrem com os alunos que se encontram nessa etapa de ensino.

Para auxiliar os sistemas de ensino e as escolas com relação a organização curricular e contemplar o desenvolvimento integral dos alunos dessa faixa etária, a BNCC apresenta-se organizada da seguinte forma, conforme o quadro abaixo (2018):

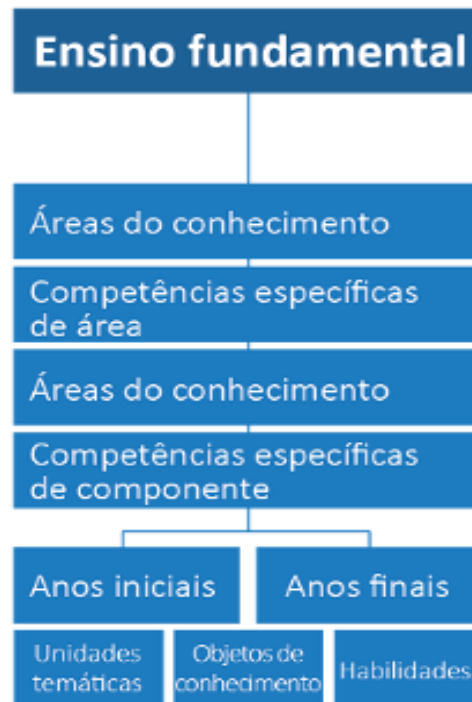
Figura 5 – Organização curricular da BNCC



Fonte: BNCC (2018, p. 28).

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas:

Figura 6 – Unidades Temáticas



Fonte: BNCC (2018, p. 29).

A BNCC apresenta ainda uma proposta de Educação Integral, que é formar integralmente um sujeito. É possibilitar o desenvolvimento da multidimensionalidade que envolve os seres humanos. Esse aspecto é importante considerar quando se tem a preocupação com a formação da criança como um sujeito por inteiro e não em etapas.

A educação integral, segundo a BNCC (2018) possui seis dimensões: intelectual, afetiva, simbólica, social, física e ética e moral. Precisamos ter a essência do afeto. Desenvolver competências nos alunos, na base competências são definidas como: Mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos; Habilidades práticas, cognitivas e socioeconômicas; Atitudes e valores.

Conforme o que está proposto na BNCC, é possível entender a sequência ao longo dos 9 anos e relacionando-a às competências justificadas abaixo:

Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, ao longo dos 9 anos e relacionam-se com as 10 competências gerais;
 Nas áreas que abrangem mais de um componente curricular apresenta-se competências específicas do componente;
 As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental –

Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Valoriza as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Continuidade, progressão de aprendizagem, ligação direta entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC destaca que é no Ensino Fundamental que devemos aprofundar as experiências com a linguagem oral e escrita, já iniciadas na família e na Educação Infantil;

O processo de alfabetização nos dois primeiros anos, segundo a Base, deve ser o foco da ação pedagógica no componente de Língua portuguesa. “Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes ao novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 58).

Como se pode perceber no texto da BNCC acima, há um destaque para palavras como: continuidade, progressão, articulação, processo. Isso significa que a própria linguagem utilizada demonstra uma tendência para que não aconteça uma ruptura de etapas, de conhecimentos e da própria visão do ser humano e, sim, uma visão integral.

2.5.2 BNCC e a organização dos Anos Finais

A partir desse documento analisado, obtêm-se as orientações abaixo que auxiliam as reflexões a respeito da organização curricular dos anos finais. Por meio desse estudo sobre a BNCC, pode-se obter ainda uma variedade de dados em diferentes momentos do estudo de caso em questão. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 19) “os currículos e as propostas pedagógicas devem assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental”.

De acordo com o previsto no texto da BNCC exposto acima, a questão da continuidade de aprendizagens é enfatizada e deve fazer parte das novas propostas pedagógicas nas escolas. Da mesma maneira o texto enfatiza que é preciso: “realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso” (BRASIL, 2018, p. 59).

Para que isso aconteça entende-se que se faz necessário um planejamento e um envolvimento da gestão e dos professores nessa organização, uma vez que, de acordo com o exposto no texto da BNCC:

(...) é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60).

Como já foi demonstrado em capítulo anterior, evidencia-se no texto da BNCC uma preocupação que corresponde a essa mudança na faixa etária. O texto da BNCC reconhece e confirma que houve uma diferença na faixa etária e características da infância e na adolescência.

Na sequência, o texto também apresenta uma preocupação com as características de um contexto em que o acesso ao conhecimento é mediado por tecnologias e modifica o perfil dos jovens aprendizes:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61).

Como se sabe, a tecnologia tem se tornado imprescindíveis nas práticas cotidianas. Por outro lado, modificam as relações e alteram o processo de aprendizagem no contexto escolar. As tecnologias influenciam e impactam o currículo a formação.

Os aspectos aqui evidenciados demonstram a importância e os desdobramentos dessa política curricular para que se melhor compreenda a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Como forma de complementar esse estudo, buscou-se ainda compreender as interfaces dessa transição por meio de uma investigação empírica que será apresentada a partir da metodologia a seguir.

3 METODOLOGIA: UM CAMINHO PARA SEGUIR EM FRENTE

No Brasil, a partir da década de 1970, surge o interesse e o desenvolvimento das pesquisas qualitativas. A abordagem qualitativa, no campo educacional, é relevante para o processo de ensino/aprendizagem e formação de profissionais que atuarão no campo da educação. Os estudos etnográficos das atividades desenvolvidas pelo professor promovem uma reflexão na prática pedagógica e colaboram para aprimorar o discurso cooperativo e colegial dos estudantes, sobre paradoxos e problemas relacionados a diferentes áreas do trabalho pedagógico e educacional.

É relevante considerar os métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil porque vem tornando o ato investigativo algo mais interessante e solidificando as práticas de investigação para refletir e justificar os desafios do entendimento dos aspectos do humano, de suas relações e construções culturais, em suas proporções de grupo e individual. Weller e Nicolle (2010, p. 29) destacam que, na pesquisa qualitativa,

(...) as questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

É com base nessas implicações que se forma a pesquisa qualitativa no Brasil, sendo esta abordagem com uma visão holística dos fenômenos, possibilitando considerar todos os elementos que assumam fatos e valores de uma determinada circunstância.

A pesquisa de abordagem qualitativa, basicamente, é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a abordagem qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes da pesquisa podem direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o pesquisador.

Para fins dessa pesquisa, serão utilizados alguns autores para embasar a pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2002, p. 21-22) a definição de pesquisa qualitativa envolve “o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para Stake (2011) pesquisa qualitativa estima necessários métodos de pesquisa mais comuns, como: observação, a entrevista e análise dos materiais (inclusive dos documentos). Ainda de acordo com Stake (2011) destaca-se que a pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir de “como as coisas funcionam” e que o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana.

A pesquisa qualitativa é um estudo interpretativo que atende as expressões vividas de diferentes pontos de vista no cotidiano. É experiencial, pois valoriza a experiência de campo, não interferindo nos dados adquiridos, pois vive em harmonia com a realidade humana. O estudo qualitativo é situacional, pois se direciona aos objetos e atividades em contextos únicos. Seus estudos são escritos em detalhes, planejando e fazendo comparações diretas. Defende o local sendo característico, não generalizando. Stake (2011) descreve, ainda, a pesquisa qualitativa como sendo personalística. É empático, uma vez que busca singularidade ao invés da semelhança e honra a diversidade.

Com essas articulações entre essas características e a proposta apresentada, se adota esse tipo de pesquisa, para que assim se possam melhorar os fundamentos epistemológicos que envolvem as políticas curriculares na transição dos anos iniciais para os anos finais bem como a formação dos professores. O objetivo não é alcançar uma generalização, mas fornecer exemplos, com reflexões situacionais. É de grande importância as abordagens qualitativas para as pesquisas, para as teorias, para o processo ensino aprendizagem e para a formação de profissionais que fazem ou farão parte da área da educação.

Uma pesquisa qualitativa pode desenvolver-se a partir de um estudo de caso. Baseando-se em Yin (2001), um estudo de caso é uma ferramenta de pesquisa que serve para aprofundar o conteúdo e exercício da pesquisa, proporcionando uma investigação que conserve as características holísticas do cotidiano escolar. O estudo de caso se apresenta como uma de muitas estratégias de pesquisa dentro

das ciências sociais apresentando vantagens e desvantagens. Um estudo de caso serve para descrever e explicar um fenômeno em seu contexto Yin (2001).

Em um estudo de caso, o caminho se inicia com uma revisão da literatura e a elaboração dos objetivos da pesquisa. Como método da pesquisa, o estudo de caso é usado para contribuir ao nosso conhecimento individual, grupal, organizacional, social e político, possibilitando, assim, a coleta de dados, a análise e os relatos. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso permite uma investigação que preserva as características na vida real, buscando um estudo da realidade sobre um determinado tema. Assim dados sobre o individual, o processo organizacional e administrativo, mudanças ocorridas regiões urbanas, relações internacionais e crescimento econômico.

Alguns caminhos foram percorridos no decorrer da pesquisa. Ludke e André (1986) primeiramente trazem quatro passos do estudo de caso:

Passo 1 - a fase exploratória, que é o estudo que se inicia por meio de observações, depoimentos, e podem se originar de estudos da literatura, contato com pessoas ligadas ao que está sendo estudado, ou até mesmo de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador. Inicialmente, existem algumas questões ou pontos críticos que ao passar do tempo irão sendo explicados ou talvez abandonados na proporção de importância para a pesquisa. No caso deste estudo, essa fase deu-se a partir de experiências em sala de aula, em que foi possível observar o quanto os alunos, ao passar do quinto para o sexto ano apresentavam grandes dificuldades. “A finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Passo 2 - a delimitação do estudo: neste momento o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando os aspectos mais relevantes, os focos da investigação, para conseguir chegar uma compreensão mais completa da situação estudada. Desta forma na pesquisa foram realizados estudos no curso de mestrado e orientações periódicas, para que se possam delimitar os “focos” que serão mais pertinentes para um melhor desenvolvimento da pesquisa. Assim, em meio a esses estudos exploram-se alguns documentos como as leis, diretrizes, BNCC, dentre outros. Nesta fase, ainda, foi enviado um questionário a equipe gestora e a professores pertencentes a duas escolas para melhor compreender essa questão e os modos como as escolas e professores se organizam.

Passo 3 - análise sistemática e a elaboração do relatório: já nesta fase surge a necessidade de reunir a informação, analisá-la e torná-la disponível aos envolvidos no estudo. Essa fase ocorreu a partir das análises do conteúdo das respostas do questionário e das reflexões teóricas por estas provocadas.

Por fim, o *passo 4* - a prática do estudo de caso se encerra para que possa conhecer e compreender, melhor os problemas da escola, retratando o cotidiano, proporcionando elementos para que melhor se compreenda a escola. Nesse momento, como produto final, é apresentada uma proposta de formação com estratégias para auxiliar a escola a minimizar os conflitos decorrentes dessa transição.

A fim de analisar as respostas do questionário enviado aos professores e gestores, utilizou-se a análise de conteúdo que segundo Minayo (2010) “diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas interferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2010, p. 303). Esta análise acerca dos elementos teóricos, metodológicos e legais a serem considerados nesta pesquisa transcorreu pelas três etapas que Minayo (2010) aponta como necessárias dentro da modalidade análise temática:

- pré-análise: consiste na organização dos materiais e retomada dos objetivos iniciais que fundamentarão a pesquisa;
- exploração do material: consiste no aprofundamento desta revisão dos documentos norteadores da pesquisa a partir das hipóteses e referenciais teóricos que a fundamentam utilizando categorias;
- tratamento dos resultados obtidos e interpretação: propõe interferências e realiza interpretações a partir da leitura do material organizado e revisado sobre a temática da pesquisa.

Para auxiliar no processo de análise foi organizado um quadro com as respostas dos professores colaboradores (ANEXO A). Dessa maneira pretendeu-se aproximar-se de professores e equipe gestora possibilitando refletir como proceder a respeito dessa situação.

Como produto final, como exigência do Mestrado Profissional, será elaborado PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ANEXO B) para auxiliar professores e gestores das escolas na implementação curricular no contexto dos anos finais do

Ensino Fundamental. A perspectiva é de produzir reflexões sobre os desafios da formação de professores com base nas políticas em andamento.

3.1 O LOCAL DA PESQUISA:

Para o desenvolvimento dessa pesquisa fez-se necessário algumas informações sobre o contexto das escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Ribas (Anos Iniciais) e Alfredo Lenhart (Anos Finais), ambas localizadas no município de Itaara (RS).

A escola Pinto Ribas funciona no período da manhã e da tarde, com turmas do 1º ao 5º ano.

No ano de 2018 a distribuição das turmas era a seguinte: 3 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano e 4 turmas de 5º ano.

A equipe diretiva da escola se constituiu da diretora, coordenadora pedagógica e secretária da escola.

A escola Alfredo Lenhart funciona nos períodos da manhã e da tarde, turmas do 6º ano ao 9º ano.

No ano de 2018, a equipe diretiva da escola se constituiu da diretora, coordenadora pedagógica e secretária da escola.

Endereço das escolas:

– ANOS INICIAIS - Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclídes Pinto Ribas - R Marcelino de Almeida, - Itaara - Itaara, RS - CEP: 97185-000. (55) 3227-1150.

– ANOS FINAIS - Escola Municipal De Ensino Fundamental **Alfredo Lenhart** (EMEF) - Endereço: AV Guilherme Kurtz, sn. Bairro: Centro Itaara – RS. CEP: 97185-000. (55) 3227-1617.

Dando prosseguimento à pesquisa, entregou-se questionários a um grupo de 39 professores das duas escolas: tanto para os da Escola Pinto Ribas quanto da Escola Alfredo Lenhart, durante um curso de formação organizado pela secretaria da educação da cidade de Itaara, no dia 10 de junho do corrente ano. Na escola Alfredo Lenhart há 18 professores e na escola Pinto Ribas há 21 professores. Do total dos 39 professores, obteve-se a colaboração e retorno de respostas de 14 professores.

A partir dos elementos teóricos e metodológicos a serem considerados, a análise das informações transcorreram conforme as três etapas apontadas por Minayo (2010) como necessárias para uma modalidade análise temática: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

A partir das análises realizadas e dos referenciais estudados foi possível, então, organizar o trabalho em categorias, que são as seguintes: BNCC e organização; Integração, diálogo e formação; transição, impacto e dificuldades. Com isso, tudo ficou mais evidente. As respostas foram organizadas e, a partir das categorias e então se fez um trabalho intelectual de análise e interpretação. As respostas de cada questão foram lidas e analisadas, foram destacados os termos mais evidenciados e procedendo-se a análise temática.

4 ANÁLISES E REFLEXÕES: A BUSCA POR CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO: A BNCC E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Com a finalidade de compreender melhor a como se dá essa organização buscou-se o entendimento das professoras a esse respeito. Para tanto se questionou: Como tem sido encaminhada na escola a organização do currículo dos Anos Iniciais e Anos Finais? As professoras colaboradoras forneceram respostas que auxiliaram a compreensão e possibilitaram ampliar os conhecimentos a esse respeito.

Primeiramente, destacam a BNCC, como um documento que serve para que as escolas se organizem com seus PPPs, para que as escolas organizem seus currículos. Os professores entendem que possuem a responsabilidade de se organizarem e se mobilizarem para reconstruir os projetos das escolas. Nesse contexto, parecem compreender que se trata de uma política pública. Os professores colaboradores P01, P05, P07, P10 e P11 responderam que essa organização deve se dar conforme a necessidade da implementação da BNCC:

Estamos organizando de acordo com a BNCC. (P01)

Atualmente pela BNCC. (P05)

Está sendo organizado de acordo com a implantação dos planos da BNCC. (P07)

Está em desenvolvimento, pois está passando por modificações conforme a BNCC. (P10)

Está sendo organizado os estudos para implementação do novo currículo da BNCC. (P11)

Como foi previsto nos estudos apresentados anteriormente, a BNCC tem sido uma aposta dos professores para que as mudanças possam ocorrer nas escolas. Isso se justificaria, também, pois o processo de divulgação do documento nos sistemas de ensino coincide com o exato momento em que ocorre essa pesquisa. Mas, é importante destacar que a BNCC também é um documento criticado por alguns pesquisadores, como os que constam na coletânea organizada por Aguiar e Dourado (2018). Lopes (2018, p. 23), por exemplo, considera importante “confrontar

uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão”. Em função disso cita os seguintes:

a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Com isso, entende-se que a análise desses pressupostos poderia ser considerada durante a formação continuada. Porém, dependerá dos sistemas e da capacidade crítica dos formadores e gestores.

A professora colaboradora P02 é nova na função de professora da escola nos anos iniciais e anos finais. Relatou que está tendo grande dificuldade em desenvolver seu trabalho, mas precisa se adaptar:

A caminhada com ambos tem sido difícil pois há várias mudanças e acréscimos com os quais preciso me adaptar. (P02)

De maneira geral, as professoras entendem que possuem um compromisso de assumirem nas suas escolas, no seu sistema, o que se aproxima da ideia da participação para que ocorra uma gestão democrática.

Por entenderem que currículo seja algo como um documento, um papel e, não, como prática ou como atividades que são organizadas no dia a dia, as professoras desconsideram que o currículo esteja em movimento. São ideias diferentes, concepções diferentes, mas influenciam na maneira como organizam suas práticas. Como já referido anteriormente, há certo consenso na atualidade que o currículo seria um conjunto de experiências em torno do conhecimento (BRASIL, 2018; MOREIRA; CANDAU, 2007), mas isso não significa que as professoras o entendam dessa forma.

Pelo que se observaram a partir das respostas as professoras, estas demonstram preocupação com a necessidade de mudanças, pois também entendem que não há uma continuidade, uma sequência na organização do currículo dos anos iniciais para os anos finais. Segundo os professores colaboradores P03, P06 e P08 o currículo é assim organizado:

Acredito que haja uma quebra na sequência do currículo pela falta de contato entre os professores dos anos iniciais e finais. (P03)

Penso que nos anos iniciais há uma preparação para os anos finais; porém por outro lado, nos anos finais não se dá continuidade/sequência... de certa forma, se descontrói o que foi feito antes. (P06)

Iniciamos o 6º ano com o nosso plano de estudo, apenas fazendo uma sondagem do conhecimento que trazem do ano anterior. (P08)

Embora os professores percebam que há uma “quebra” na sequência, entendem que essa organização deveria ter uma continuidade. Nesta informação, os professores indicam possíveis motivos que segundo os mesmos seriam: falta de contato entre os professores, falta de preparação antecipadamente para a mudança curricular e importância de sondagem do ano anterior. Esses aspectos também são enfatizados por autores como Moreira e Candau (2007), Sacristan (2013), Leão (2016) e conforme previsto nas diretrizes curriculares informadas anteriormente (p. 29) nesse trabalho.

Ainda no contexto dessa discussão, as colaboradoras P12 e P14 mencionam a necessidade do comprometimento, trazendo que os professores são responsáveis e defendem a necessidade de formação. Para isso informam que essa questão pode ser contemplada da seguinte maneira:

Por meio da organização e formação da nova base curricular, havendo formação e capacitação a todos na escola para as suas atualizações. (P12)

Geralmente os próprios professores ficam responsáveis pela elaboração do currículo de suas áreas. No entanto, tendo em vista que há mudanças a cada período tempo determinado, perde-se a sequencialidade do trabalho, especialmente no ano em que ocorrem as mudanças curriculares. (P14)

Tendo em vista o que expressam as professoras, percebe-se a preocupação com a formação continuada para as atualizações que estão acontecendo e para que não se perca a sequência necessária no processo de aprendizagem dos alunos.

Embora a professora a seguir admita que esteja fora de atuação no trabalho do Ensino Fundamental, como gestora, provavelmente, ficará a par de algumas modificações que irão ocorrer por meio das formações continuadas. Essa situação fica evidente na informação abaixo:

Estando fora de atuação desde 2016, atuando somente na educação infantil, não estou atualizada de como a BNCC está trabalhando o currículo nos anos iniciais. (G 15)

Entende-se que é importante que a gestora se comprometa juntamente com os professores participando das formações de maneira bem próxima aos mesmos durante este trabalho. A partir dessas informações, evidencia-se a importância desse momento de organização tendo em vista essa nova política curricular denominada Base Nacional Comum Curricular, que se encontra em processo de implementação. Devido a esse processo estar ocorrendo neste momento, nota-se uma expectativa das professoras de que muitas das dificuldades poderão ser solucionadas. No entanto, entende-se que essa política curricular não pode ser considerada a principal responsável pelas mudanças. Como os professores mencionaram, deve haver o envolvimento de todos, professores, gestores em um processo de gestão democrática.

4.2 INTEGRAÇÃO, DIÁLOGO E FORMAÇÃO

No contexto da discussão da reformulação curricular, houve interesse em especificar melhor, de forma mais objetiva, que possibilidades as colaboradoras sugerem para efetivar, na prática, a partir da sua realidade, de suas vivências, a reorganização entre os anos iniciais e anos finais. Com essa finalidade foi lançada aos professores a seguinte questão: Que medidas podem ser tomadas para minimizar a transição do 5º ano para o 6º ano? A partir das respostas emergiu a categoria que envolve os termos integração, diálogo e formação.

A integração entre as duas escolas, foi algo evidenciado como importante, muito significativo, conforme as respostas dos professores colaboradores. Significa a sintonia entre as escolas de uma rede de ensino. Isso porque, entre o quinto e o sexto ano, além da mudança curricular, na realidade do município de Itaara, os alunos mudam de uma escola para a outra. Isso nos leva a pensar que, em se tratando de um município de pequeno porte, poderia haver a continuidade de um trabalho, mesmo em escolas diferentes. No caso específico das escolas da rede municipal do município de Itaara, além de mudar de sistema de organização curricular, ainda há mudanças de contexto escolar. Essa situação é evidenciada pelas professoras colaboradoras da seguinte forma:

Maior integração entre as escolas para que os alunos possam vivenciar alguns momentos dessa transição. (P01)

Acredito que deveria haver uma integração entre as escolas para que os alunos participassem mais diretamente desse processo. (P07)

Eu acredito que esse período deveria haver uma integração entre os profissionais do 5º e 6º anos, para que a seguir os professores do 6º ano tivessem um melhor conhecimento de cada aluno, e assim poderem planejar e desenvolver as atividades de forma prazerosa e significativa para um desses alunos, desenvolvendo com isso o ensino aprendizagem em sua totalidade. (P11)

O termo integração é destacado nas três respostas acima, indicando a preocupação de que esses encontros aconteçam como forma de auxiliar na condução do processo de transição entre os anos escolares. Embora se refiram a integração entre escolas e professor, busca-se ampliar a questão da integração por meio da reflexão de Pacheco (2008) sobre a integração curricular:

A integração curricular é um dos parâmetros curriculares, pois é o que permite fazer a interligação do currículo formal – do qual resultam as decisões mais prescritivas – com o currículo informal, e o mesmo se pode dizer em relação as decisões resultantes das interações e relações não previstas oficialmente, ou clandestinas ou ocultas, que se inscrevem também em uma lógica dos sentimentos (PACHECO, 2008, p. 127).

A integração curricular é igualmente mencionada em estudos de Lopes (2008), quando aborda que, embora haja um discurso de valorização de um currículo integrado, a disciplinarização permanece como direção principal na seleção e organização do conhecimento nas políticas curriculares. Nesse sentido, a falta de um currículo integrado, dificultaria a integração entre pessoas, escolas e conhecimentos.

Como alternativa para resolver a questão, as professoras colaboradoras sugerem alternativas na lógica de antecipação. De uma maneira geral buscam antecipar expectativas que não seriam próprias da faixa etária das crianças. Adultos normalmente tendem a querer ensinar conhecimentos antes, para antecipar futuros problemas. É preciso considerar a criança como um ser em construção e não como um adolescente/adulto, como já mencionado anteriormente (p. 28) sobre a diferença de idade das crianças em função da mudança no Ensino Fundamental de nove anos. Entretanto, os elementos para refletir sobre essa criança, como crianças e, não, como adolescente, são fornecidos pelas colaboradoras nas respostas abaixo:

Percebe que o aluno do 5º ano ainda continua com muitas dificuldades para enfrentar o 6º ano e as medidas seriam simulação de aulas do 6º ano. Já ir

preparando para conhecer os professores do 6º ano. Trabalhar com notas, pois ainda continua na aprendizagem dos alunos. (P05)

Penso ser importante, gradativamente, proporcionar aos estudantes do 5º ano as possíveis vivenciais e situações que encontrarão no 6º ano como diferentes cadernos, provas individuais e com tempos determinado. Além disso, acredito ser necessário estimular nos alunos a responsabilidade e o hábito do estudo em casa bem como a organização, pois muitos se confundem na hora de arrumar a mochila e acabam levando o material errado para a sala de aula. (P13)

Antecipar o currículo por disciplinas, colocar notas, tudo mais seria característico de um raciocínio mais comum na formação de adultos, embora se considere que também não seja a melhor maneira. Compromisso e responsabilidade são atitudes necessárias e esperadas de um adulto. Entende-se que os alunos precisam crescer e se desenvolver, pois, essas ideias devem ser consideradas tendo em vista o adulto que se espera para o tipo de sociedade que se quer. No entanto, essa ideia de colocar uma ordem, uma disciplina, encontra boa aceitação na sociedade. Especialmente, tendo em vista o momento atual, essa maneira de organização está sendo considerada adequada, embora se saiba que a liberdade de expressão e o diálogo estejam sendo deixados de lado e se privilegie aspectos como a força, a coragem e a determinação. Esses aspectos, no entanto, não deveriam tomar o lugar de um currículo integrado e de um processo democrático.

4.3 TRANSIÇÃO, IMPACTO E DIFICULDADES

A terceira e última categoria leva a refletir sobre a transição existente nas escolas e a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de adoção de formas diferenciadas a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino. Essa reflexão parte da proposta de outra questão para os professores colaboradores: Como percebem o impacto da transição dos anos iniciais no desempenho dos alunos anos finais? Os professores informam que:

É complicada essa transição, pois eles não apresentam maturidade necessária para essa transição, vivem um objetivo traçado para a vida deles. (P01)

É visível, pois todos se assustam com a quantidade de professores e disciplinas e isso acarreta em um desempenho mediano dos alunos. (P02)

O impacto é negativo quando não se verifica, ou não se valoriza aquilo que o aluno já construiu nos anos iniciais. (P06)

Como se pode perceber, os professores colaboradores mencionam a falta de maturidade, a quantidade de professores e disciplinas e a desconsideração das aprendizagens anteriores como aspectos que impactam no desempenho dos alunos. Isso demonstra a compreensão que possuem sobre o processo de aprendizagem.

A questão do tempo e a dificuldade de se organizar nesse tempo é um dos aspectos a se considerar nas reflexões provocadas pelos colaboradores. Da mesma forma que o aluno possui uma dificuldade de se organizar no tempo, o professor também precisa de um tempo para se organizar. Atualmente, percebe-se certa dificuldade de se contemplar tudo em pouco tempo. É preciso dar conta de tudo em pouco tempo. Essa é uma lógica adulta que decorre, ao menos em grande parte, das exigências de uma sociedade capitalista. De acordo com as respostas dos professores, essa é apenas uma questão de adequação, pois os alunos precisam ser preparados para ingressar numa lógica da idade adulta e administrar o tempo. O modo como a organização do sistema e da escola funciona é muito semelhante. Com essa pesquisa, deseja-se demonstrar que é preciso pensar sobre isso. Esse aluno precisa ser visto como um ser integral. O todo precisa ser considerado, caso contrário, se estará formando apenas “robozinhos de fábrica”. Nesse contexto, é possível relacionar com o filme de The Wall – Pink Floyd e questionar: estamos formando robôs ou seres humanos?

Na sequência, os professores colaboradores informam o que também consideram como dificuldades nessa etapa:

O tempo acredito que seja a maior dificuldade, pois os períodos são curtos não dando tempo às vezes para a continuidade de uma explicação, dificultando a sequência de raciocínio. (P03)

Os alunos quando chegam nos anos finais com muitas dificuldades em relação ao tempo de executar as atividades diárias em todas as disciplinas, porque o currículo muda, isso dá um impacto na aprendizagem dos alunos. (P05)

A dificuldade de se organizarem nos cadernos e entrega de trabalhos de atividades em todas as disciplinas separadas. Eles não estão acostumados a revisar vários cadernos diferentes diariamente. (P08)

Vários alunos sentem muito essa mudança, tendo dificuldades de se organizar e administrar o tempo dos períodos. (P09)

Acredito que a falta de preparação para as mudanças que apresenta o 6º ano faz com que os alunos não alcancem o rendimento possível e errado. Isso porque a falta de organização atrapalha-os no momento de organizar o tempo para o estudo de cada disciplina. Ademais as diferentes métodos de ensino de cada professor exige um tempo de adaptação, ao qual a organização pode auxiliar. (P13)

Em decorrência disso, ressentem-se ainda de terem que resolver aspectos como pareceres, notas, adaptação, questões de avaliação. Além disso, entendem que há falhas no período anterior. Para isso, sugerem que haja uma preparação, uma explicação para os alunos, de maneira a comparar como é a organização curricular e como será na próxima etapa. Sugerem ainda que haja encontros entre professores para preparar, planejar. A realidade é diferente no sentido de organização curricular do tempo e do espaço. Como mencionado, também há uma preocupação com o baixo rendimento e o baixo desempenho dos alunos. O desinteresse e a falta de motivação dos alunos também são mencionados. No entanto, entende-se que a motivação é necessária para a construção de conhecimento do aluno, embora a falta de motivação possa estar relacionada a um conhecimento sem significado. Sendo assim, compreende-se que o professor precisa aproximar o significado para os alunos, explicar a importância dos conhecimentos, buscando todo tipo de recursos: brincar, trazer exemplos da vida, relacionados com a realidade e o cotidiano deles. De acordo com os professores:

Os alunos estão chegando com muita dificuldade de aprendizado e muita falta de interesse dos alunos que a cada dia está maior. Para eles é muito difícil este momento. (P10)

Ainda percebo um período de dificuldades, pois os alunos não têm o entendimento suficiente para entender. Que é outra fase, que são vários professores. Pois antes era um professor só durante um turno inteiro. Em resumo eles (alunos) se apegam muito com o professor. (P11)

O impacto maior nesta transição do 5º ano para o 6º ano é que os discentes passam a ter vários professores por disciplinas, sendo que, os períodos de aulas, tornam-se menores. Pois nos anos iniciais eles estão acostumados com um professor para todas as matérias. (P12)

Com as vezes, alunos com pouco conhecimento, e algumas sabendo muito mais do que os alunos, e aquele aluno especial. (P04)

Como já mencionado em outro momento (p. 28), com relação à faixa etária, desde 2006, houve o ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. No entanto, as maiorias dos professores colaboradores,

permaneceram com aquela ideia de que o aluno do 6º ano deveria ter maior experiência escolar, hábitos de estudos condizentes com a idade considerada anteriormente. Normalmente, os professores idealizam os alunos. Esperam aquele aluno que já tenha formado hábitos de estudo, que se comporte com a disciplina esperada no contexto escolar, o que não condiz com a realidade da maioria das crianças. A informação abaixo é fornecida por um gestor e apresenta uma sugestão de organização curricular:

O professor de área possui uma formação acadêmica muito instrucional e funcional, enquanto o pedagogo é mais humanizado e preparado para tratar o aluno como um ser integral, social, emocional, cognitivo, portanto, este é capaz de avaliar o aluno de forma integral, pessoalizando e procurando entender o contexto da formação daquele aluno. Logo, a primeira dificuldade do educando na transição dessas séries, é a desumanização, sendo este transformado em um número, uma nota um conceito; sem levar em conta tudo que se vive fora da escola. Outra dificuldade é a quantidade de profissionais em torno desse aluno, que no 5º ano convivia com dois ou três profissionais. Acredito que uma forma de diminuir o problema da transição e da reprovação no 6º ano, fosse separar o 5º ano por áreas, onde cada profissional pedagogo, atuaria em cada uma área das linguagens, ciências da natureza, ciências exatas, humanas e ainda acrescentar a língua inglesa ou espanhola ao 5º ano. Assim o aluno já se acostumaría com 4 ou 5 profissionais atuando em sala de aula. Outra forma seria o que ao meu ver é muito difícil, o professor por área entender o todo do aluno, não valorizando tanto a nota, mas a sua progressão e seu rendimento geral, crescimento intelectual, emocional e social. (G14)

Tendo em vista a função do gestor, considera-se que o olhar é de quem possui uma abrangência, um outro enfoque quanto a esse processo. Uma vez fora da sala de aula, visualiza, por exemplo, as diferenças na formação de cada professor. Em sua opinião há diferenças na questão da formação do professor/pedagogo ser mais humanizada e do licenciado, com formação específica em uma área, que possui um foco no conteúdo que ele tem que ensinar.

O pedagogo é considerado um profissional com formação abrangente em educação. De acordo com Libâneo (2001, p. 17) “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena”. É em função de uma formação em termos de conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos que se forma um professor mais humanizado e humanizador: “ser professor, ser professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas” (LIBÂNEO, 2001, p. 25).

Nesse sentido, pensando na BNCC, a partir dessas contribuições, surge a ideia de discutir com os professores a possibilidade de amenizar os impactos dessa

transição. Segundo o gestor, diferentes pedagogos poderiam se responsabilizar pelas áreas do conhecimento. Dessa maneira, poderiam se aprofundar mais naquela área de estudos que assumiriam, trabalhando com mais propriedade, tendo mais tempo para elaborações mais específicas.

Enfim, como diz a professora colaboradora P07: “é complicado para os alunos, pois é uma realidade completamente diferente para eles”. Essa afirmativa reforça a hipótese de que existem dificuldades nesse processo que precisam ser superadas com a participação de todos os envolvidos.

5 CONSTRUÇÕES FINAIS

Retomando o foco do trabalho e o objetivo que deu origem a pesquisa, chega-se a algumas construções finais que, longe de serem um ponto final, sugerem a continuidade de um processo formativo. Os estudos realizados, as análises dos documentos, das leis vigentes e das informações advindas dos questionamentos aos professores e gestores fizeram parte dos procedimentos do estudo de caso realizado.

As etapas foram contempladas de maneira a possibilitar uma análise mais aprofundada sobre uma situação que ocorre na maioria das escolas, mas não é problematizada. Tendo em vista o processo de pesquisa realizado, compreendeu-se as políticas curriculares possuem um relevante papel no que se refere as alterações que ocorrem na organização das escolas. Essas políticas promovem, inclusive, um repensar nas práticas educativas realizadas pelos professores e gestores.

A partir das informações, os professores indicam que há necessidade de uma organização de tempos, espaços e diálogos no contexto de uma formação continuada. As categorias de pesquisa, elaboradas a partir da pesquisa indicaram que é preciso atenção com relação aos seguintes aspectos: políticas públicas e organização; BNCC e processo de implementação; integração, diálogo e transição; impacto e dificuldades.

No entendimento possível a partir dessa pesquisa, destaca-se novamente a necessidade de uma formação continuada específica sobre as questões curriculares envolvidas nesse processo de transição. Defende-se assim, uma proposta de formação para que possibilite que o professor desenvolva circunstâncias de experimentação e motivação ao recriar conceitos, externalizar ideias, estabelecer relações com o desenvolvimento dos alunos através da socialização com os colegas.

Entende-se que, em pesquisa qualitativa não há separação rigorosa entre objeto de pesquisa e pesquisador. O pesquisador melhor compreende o seu objeto de pesquisa, a partir do estudo teórico e das informações obtidas dos seus colaboradores. A pesquisa em educação nos possibilita um entendimento, uma compreensão sobre os fenômenos educacionais de um modo peculiar, pois se trata de pesquisas em ciências humanas.

Compreendendo as interfaces psicológicas, sociológicas, filosóficas, recuperam-se essas teorias, para uma compreensão final a respeito das políticas curriculares e o modo como interferem no repensar das práticas. Isso porque, os professores colaboradores indicam que há necessidade de uma organização de tempo e espaço para o diálogo. Paulo Freire (2003) dedicou-se em várias obras ao tema do diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, o diálogo é abordado sob dois aspectos diferentes: aspectos relacionados com as condições de existência do diálogo e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo. Segundo ele, amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade se constituem como condições de existência do diálogo. Os elementos que não são constitutivos do diálogo, mas aparecem e estão relacionados à sua existência seriam a práxis e a pronúncia. Os aspectos são necessários para que o diálogo ocorra e sem eles se torna impossível estabelecer relações dialógicas entre as pessoas.

Sendo assim, torna-se evidente a partir desse trabalho, que a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição se dá de uma forma necessária às mudanças, possibilitando, por vezes, a continuidade. No entanto, percebe-se também, uma descontinuidade, uma ruptura na forma de organização curricular e nas práticas. Sobre essa questão, entende-se que há necessidade de formação continuada para que as mudanças ocorram de fato.

Tendo em vista que o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional propõe o desenvolvimento de um produto, que tem como propósito “promover a articulação entre o conhecimento e os saberes teórico-práticos a partir da visão diagnóstica, da análise e da ação docente no âmbito da linha de pesquisa escolhida” (PPC/MPPPGE/UFSM, 2015, p. 25) propõe-se a elaboração de um plano de formação continuada que auxilie os professores e gestores nessa transição dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda etapa nas duas escolas da rede municipal de Itaara. Isso porque, conforme a pesquisa evidenciou, a escola é um espaço de formação permanente do professor, mas para que isso ocorra é preciso possibilitar aos professores a construção de habilidades em seus espaços-tempo de práticas pedagógicas. O referido programa ainda enfatiza a “reflexão, a elaboração e o desenvolvimento de produtos qualificados, através da pesquisa e da atuação/intervenção estratégica em diferentes âmbitos da gestão educacional e/ou escolar” (PPC/MPPPGE/UFSM, 2015, p. 25). Como professores,

todos somos parte dessa construção curricular. Somos parte e interferimos ao aceitar, ou não, as políticas educacionais e curriculares.

Assim, a partir do poema de Paulo Freire busca-se refletir e construir a coerência entre o dizer e o fazer nas ações pedagógicas e, assim, possibilitarmos o desenvolvimento do aluno sobre as possibilidades existentes do cotidiano:

Escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 2003).

Com essa reflexão, deseja-se destacar que o contexto escolar é merecedor de atenção, tendo em vista a relação entre as pessoas que se constituem neste espaço-tempo. Enfatiza-se o que não é apenas uma constatação óbvia, mas, que precisa ser constantemente afirmada na escola e no cotidiano das relações estabelecidas neste espaço. Juntamente com diretor, coordenador, alunos e outros integrantes da escola, é que esse contexto torna-se um lugar de limites, mas também de infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BECKER, F. **Educação e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENNO, S. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 41-44. Brasília, 22 de dezembro de 2017.
- DAHL, R. **A democracia e seus críticos**. [S.l.]: Martins fontes, 2002. p. 12.
- FERNANDES, C. M. B. **Bases epistemológicas e pedagógicas da construção pedagógica do conhecimento**. Texto de discussão na disciplina Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

- FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- FERREIRA, N. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.
- FREIRE, A. M. A. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- LEÃO, D. O. de. **O ensino fundamental de nove anos e o currículo por ciclos de alfabetização: impactos das políticas educacionais na formação de professores**. 2015. Projeto de pós-doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- LEÃO, D. O. de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. [S.l.]: Hucitec editora, 2012.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, 2015.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 36, n. 3, p. 465-481, set./dez. 2011.
- PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto alegre: Artmed: 2008.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVINÕS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Atlas S. A., 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político - Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – QUADRO PERGUNTAS AOS COLABORADORES

Como tem sido encaminhada na escola a organização do currículo dos Anos Iniciais e Anos Finais?	Que medidas podem ser tomadas para minimizar a transição do 5º ano para o 6º ano?	Como percebem o impacto da transição dos Anos Iniciais no desempenho dos alunos dos Anos Finais?
P01 - Estamos organizando de acordo com a BNCC .	P01- Maior integração entre as escolas para que os alunos possam vivenciar alguns momentos dessa transição.	P01 – É complicado essa transição pois eles não apresentam maturidade necessária para essa transição, vivem um objetivo traçado para a vida deles.
P02 – a caminhada com ambos tem sido difícil pois há várias mudanças e acréscimos com os quais preciso me adaptar.	P02 – acredito que desde os anos iniciais os professores devem explicar e preparar os alunos para a transição ao passo que eles estão chegando assustados com as mudanças.	P02 – é visível, pois todos se assustam com a quantidade de professores e disciplinas e isso acarreta em um desempenho mediano dos alunos.
P03 – acredito que haja uma quebra na sequência do currículo pela falta de contato entre os professores dos anos iniciais e finais.	P03 – ir adaptando as turmas de 5º ano às disciplinas específicas.	P03 – o tempo acredito que seja a maior dificuldade, pois os períodos são curtos não dando tempo às vezes para a continuidade de uma explicação , dificultando a sequência de raciocínio.
	P04 – preparação dos alunos melhor, para o futuro não dar um impacto negativo	P04 – com as vezes, alunos com pouco conhecimento, e algumas sabendo muito mais do que os alunos, e aquele aluno especial.
P05 – Atualmente pela BNCC	P05 – percebe que o aluno do 5º ano ainda continua com muitas dificuldades para enfrentar o 6º ano, as medidas seria simulação de aulas do 6º ano . Já ir preparando para conhecer os professores do 6º ano . Trabalhar com notas , pois ainda continua na aprendizagem dos alunos.	P05 – os alunos quando chegam nos anos finais com muitas dificuldades em relação ao tempo de executar as atividades diárias em todas as disciplinas, porque o currículo muda, isso dá um impacto na aprendizagem dos alunos.
P06- penso que nos anos iniciais há uma preparação para os anos finais; porém por outro lado, nos anos finais não se dá continuidade/sequência... decerta forma, se descontrói o que foi feito antes.	P06 – creio que a forma como os alunos que chegam ao 6º ano são recebidos deveria ser mudada... acolhimento, amparo...escuta...	P06 – o impacto é negativo quando não se verifica, ou não se valoriza, aquilo que o aluno já construiu nos anos iniciais.
P07- está sendo organizado de acordo com a implantação dos planos da BNCC .	P07- acredito que deveria haver uma integração entre as escolas para que os alunos participassem mais diretamente desse processo.	P07- entendo que é bem complicado para os alunos, pois é uma realidade completamente diferente para eles.

<p>P08 – iniciamos o 6º ano com o nosso plano de estudo, apenas fazendo uma sondagem do conhecimento que trazem do ano anterior.</p>	<p>P08 – talvez cadernos e horários já separados a partir do 5º ano para irem se acostumando. Também notas a partir do 5º ano, pois é difícil inserir notas com média em cada disciplina, tudo no mesmo ano.</p>	<p>P08 – a dificuldade de se organizarem nos cadernos e entrega de trabalhos de atividades em todas as disciplinas separadas. Eles não estão acostumados a revisar vários cadernos diferentes diariamente.</p>
	<p>P09 – penso que o 5º ano deveria ser por área tendo mais de um professor, para quando chegarem no 6º ano já estarem acostumados com as trocas.</p>	<p>P09 – vários alunos sentem muito essa mudança, tendo dificuldades de se organizar e administrar o tempo dos períodos.</p>
<p>P10 – está em desenvolvimento, pois está passando por modificações conforme a BNCC.</p>	<p>P10- através na medida do possível, na organização dos alunos referente ao inúmeros professores que terão no próximo ano e os desafios diários que terão. Muito diálogo e muita cobrança.</p>	<p>P10 – os alunos estão chegando com muita dificuldades de aprendizado e muita falta de interesse dos alunos que a cada dia está maior. Para eles é muito difícil este momento.</p>
<p>P11 – está sendo organizado os estudos para implementação do novo currículo da BNCC.</p>	<p>P11 – eu acredito que esse período deveria haver uma integração entre os profissionais do 5º e 6º anos, para que a seguir os professores do 6º ano tivessem um melhor conhecimento de cada aluno, e assim poderem planejar e desenvolver as atividades de forma prazerosa e significativa para um desses alunos, desenvolvendo com isso o ensino aprendizagem em sua totalidade.</p>	<p>P11 – ainda percebo um período de dificuldades, pois os alunos não tem o entendimento suficiente para entender. Que é outra fase, que são vários professores. Pois antes era um professor só durante um turno inteiro. Em resumo eles (alunos) se apegam muito com o professor.</p>
<p>P12 – por meio da organização e formação da nova base curricular, havendo formação e capacitação a todos na escola para as suas atualizações.</p>	<p>P12 – primeiramente, que aja uma alfabetização mais eficiente e uma aprendizagem mais significativa, fazendo com que os alunos possam ir para o 6º ano Fortes e independentes. Lógico que, que cada sujeito tem seu tempo de aprendizagem e de amadurecimento.</p>	<p>P12 – o impacto maior nesta transição do 5º ano para o 6º ano é que os discentes passam a ter vários professores por disciplinas, sendo que, os períodos de aulas, tornam-se menores. Pois nos anos iniciais eles estão acostumados com um professor para todas as matérias.</p>
<p>P13 – geralmente os próprios professores ficam responsáveis pela elaboração do currículo de suas áreas. No entanto, tendo em vista que há mudanças a cada período tempo determinado, perde-se a sequencialidade do trabalho, especialmente no ano em que ocorrem as mudanças curriculares.</p>	<p>P13 – penso ser importante, gradativamente, proporcionar aos estudantes do 5º ano as possíveis vivenciais e situações que encontrarão no 6º ano como diferentes cadernos, provas individuais e com tempos determinado além disso, acredito ser necessário estimular nos alunos a responsabilidade e o hábito do estudo em casa bem como a organização, pois muitos se</p>	<p>P13 – acredito que a falta de preparação para as mudanças que apresenta o 6º ano faz com que os alunos não alcancem o rendimento possível e errado. Isso porque a falta de organização atrapalha-os no momento de organizar o tempo para o estudo de cada disciplina. Ademais as diferentes métodos de ensino de cada professor exige um tempo de adaptação, ao qual a</p>

	confundem na hora de arrumar a mochila e acabam levando o material errado para a sala de aula.	organização pode auxiliar.
G14 – Estando fora de atuação desde 2016, atuando somente na educação infantil, não estou atualizada de como a BNCC está trabalhando o currículo nos anos iniciais.	G14 – Até então era dividido por disciplinas básicas, as quais são ministradas por um único professor, exceto a educação física. Português, matemática, ciências, história, geografia, educação artística. Essas mesmas disciplinas, com acréscimo de algumas, são as mesmas ministradas no 6º ano, porém cada uma com um professor formado na área. Essa é uma das grandes dificuldades da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.	G14 – O professor de área possui uma formação acadêmica muito instrucional e funcional, enquanto o pedagogo é mais humanizado e preparado para tratar o aluno como um ser integral, social, emocional, cognitivo, portanto, este é capaz de avaliar o aluno de forma integral, personalizando e procurando entender o contexto da formação daquele aluno. Logo, a primeira dificuldade do educando na transição dessas séries, é a desumanização, sendo este transformado em um número, uma nota um conceito; sem levar em conta tudo que se vive fora da escola. Outra dificuldade é a quantidade de profissionais em torno desse aluno, que no 5º ano convivia com dois ou três profissionais. Acredito que uma forma de diminuir o problema da transição e da reprovação no 6º ano, fosse separar o 5º ano por áreas, onde cada profissional pedagogo, atuaria em cada uma área das linguagens, ciências da natureza, ciências exatas, humanas e ainda acrescentar a língua inglesa ou espanhola ao 5º ano. Assim o aluno já se acostumaria com 4 ou 5 profissionais atuando em sala de aula. Outra forma seria o que ao meu ver é muito difícil, o professor por área entender o todo do aluno, não valorizando tanto a nota, mas a sua progressão e seu rendimento geral, crescimento intelectual, emocional e social.

ANEXO B – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

BNCC E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO: ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

O curso de Mestrado Profissional está inserido na área de Educação com concentração nas Políticas Públicas e Gestão Educacional. O objetivo prioritário é qualificar a formação dos profissionais da educação básica para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior.

Desta maneira, os professores que fazem parte desta proposta vêm desenvolvendo junto à comunidade local, regional, nacional e internacional, atividades diretamente vinculadas às políticas públicas para educação e sua inter-relação com as práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica das redes/sistemas e instituições escolares, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos profissionais da educação, apontando para a conexão da educação básica com a educação superior envolvidos em processos de construção de aprendizado.

Em razão dessas características, apresenta-se uma proposta de formação continuada de professores que seja significativa e realmente colabore com a redes públicas de ensino.

OBJETIVO: o objetivo da proposta de formação é possibilitar reflexões que contribuam para tornar a transição dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda etapa nas duas escolas municipais do município de Itaara menos conflituosa para alunos e professores.

METODOLOGIA: Encontros quinzenais por meio de atividades no formato de oficinas e atividades de estudos.

Recursos: Data show, textos para leitura; materiais diversos como: jornais, charges, letras de música, painéis, etc.

TEMAS SUGERIDOS:

- POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
- BNCC E SUA IMPLEMENTAÇÃO;
- INTEGRAÇÃO (CURRÍCULO INTEGRADO) E DIÁLOGO
- TRANSIÇÃO E CONTINUIDADE
- IMPACTOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS.
- POSSIBILIDADES PRÁTICAS PARA MINIMIZAR A RUPTURA.
- DISCUSSÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS
- REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO