

OS ESQUECIDOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERCEPÇÃO DE SEUS ATORES

Claudia Leme Ferreira Davis – Fundação Carlos Chagas/PUC-SP

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce – Fundação Carlos Chagas

Patrícia C. Albiéri de Almeida – Fundação Carlos Chagas/Mackenzie

Ana Paula Ferreira da Silva – Fundação Carlos Chagas/Mackenzie

Introdução

O Ensino Fundamental tem sido bem estudado no Brasil, notadamente em seu primeiro segmento, que compreende os cinco anos iniciais da escolaridade básica e, desde 2006, o início da escolarização, aos 6 anos. Os outros quatro e últimos anos não têm recebido a mesma atenção. Dessa forma, escrever sobre os anos finais do Ensino Fundamental¹ é uma tarefa bastante difícil por algumas razões. Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. Nesse último caso, a maior parte refere-se ao “jovem” e à “juventude” que frequenta o Ensino Médio e conta, portanto, com 15 anos de idade ou mais. Dos que se encontram na faixa etária dos 11 aos 14 anos, pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar.

Outra dificuldade reside no fato de que esses dois campos do conhecimento – o que estuda os processos internos à prática pedagógica e o que analisa a relação da escola com os jovens – são apartados e não dialogam entre si. Parece haver, assim, um abismo entre pesquisadores que focam as questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens, mas não se nutrem das discussões provenientes das teorias pedagógicas, isto é, não dialogam com a reflexão que vem sendo feita sobre currículo, didática e organização escolar. Mas, nesse último caso, novamente, não está se pensando no adolescente de 11 a 14 anos.

Diante desse quadro, a pretensão da pesquisa foi estudar os anos finais do Ensino Fundamental para identificar algumas de suas especificidades e desafios e subsidiar novos estudos sobre essa fase da escolarização básica. Para tanto, foram desenvolvidas três frentes de trabalho: (a) levantamento e análise das políticas públicas para o Ensino Fundamental II em nível federal (Ministério da Educação – MEC) e estadual² (27 Secretarias Estaduais de Educação); (b) consulta a bases estatísticas educacionais e disponíveis em órgãos oficiais, para analisar como se configura, no Brasil, essa fase de ensino; e (c) realização de estudos exploratórios em escolas localizadas em dois estados da federação (totalizando quatro escolas) para identificar como professores, alunos e equipes gestoras vivem seu cotidiano nesse segmento de ensino, os problemas que enfrentam e as

1 Nesta pesquisa, serão adotados os termos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental II, EFII ou fase de ensino (tal como prega as DCNEB), ou, ainda, simplesmente, segmento. Isso se dará apenas para evitar repetir sempre as mesmas palavras.

² As políticas públicas municipais fogem ao escopo do presente trabalho e, por essa razão, não foram nele estudadas.

sugestões que têm para superá-los. Este artigo focalizará apenas a discussão acerca das políticas públicas e dos dados referentes ao estudo exploratório.

Do Secundário ao Ensino Fundamental II: escondendo suas especificidades

A análise da atual configuração do Ensino Fundamental II no Brasil requer que se compreenda que sua constituição se deu no processo de democratização do ensino público, no esforço da expansão da oferta de vagas e nas tentativas de alcançar mais igualdade nos direitos à Educação.

Até o início da década de 1970, o ensino obrigatório restringia-se apenas às quatro séries iniciais, conformando o que era denominado de ensino primário. A possibilidade de o processo educativo ter continuidade exigia que, na passagem do primário ao secundário, ficasse comprovada suficiente escolaridade. Essa exigência, prevista na Lei 4.024/61, instituiu, legalmente, o que já era prática: o exame de admissão ao ginásio. A exigência desse exame representava um impedimento legal à articulação plena entre os dois segmentos – o primário e o secundário –, os quais deveriam, pelos próprios objetivos fixados na Lei, ser considerados como fases de um mesmo processo educativo de formação geral. Contava-se, assim, com um ensino primário e um ensino médio, esse último formado por duas etapas: o ginásio e o colegial. A consequência era uma drástica redução da parcela de alunos que, depois de concluírem o ensino primário, alcançavam o ginásio e, ainda, graves distorções na oferta pública de oportunidades educacionais: as vagas nos ginásios eram obtidas basicamente pela parcela da população em condições sociais e econômicas mais favorecidas.

Com o advento da Lei 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971), instituiu-se a escolaridade básica de oito anos – agrupando o primário e o ginásio em um mesmo nível de ensino, afastado do colegial – o fim do exame de admissão e a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária. Essa foi uma organização estratégica para garantir a Educação básica de oito anos (dos 7 aos 14 anos de idade).

No entanto, para que houvesse a integração efetiva do curso primário ao ginásio, como bem destaca Souza (2008, p. 268), vários fatores teriam que ser considerados, como “[...] instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e adolescentes”, lembrando que essa escola reuniria “culturas profissionais historicamente diferenciadas – os professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério”. A autora destaca, ainda, a necessidade de “articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos”.

Sem esse modelo de escola, o então ensino de 1º grau continuava a ser uma justaposição desarticulada do ensino primário e do ginásio. Apesar da Lei 5.692/71 determinar que o ensino de 1º grau constituía uma instituição escolar única e contínua de oito anos, essa meta nunca foi realizada: não se alcançaram nem a necessária integração curricular nem a almejada integração do ginásio com o primário, que permaneceram realidades distintas. Essa descontinuidade retratava-se, nos anos 1980 e 90, na reprovação e evasão acentuada entre a 4ª e a 5ª série.

A despeito de a Constituição Federal (BRASIL, 1988), de outubro de 1988, ter assentado os fundamentos orientadores do país, discutindo a Educação mais longamente do que todas as demais constituições brasileiras, o desafio feito à sua democratização, na concepção de uma escola para todos e de boa qualidade, não se efetivou. Mesmo após a aprovação da Lei 9.394/96, pela qual o ensino de 1º grau tornou-se “Ensino Fundamental”, e o 2º grau, “Ensino Médio”, os problemas de descontinuidade e fracasso escolar persistiram.

A aprovação da LDB 9.394/96 desencadeou algumas medidas importantes: (1) a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para ser gasto apenas no Ensino Fundamental e com a remuneração de seus docentes; e (2) a elaboração e execução de um sistema nacional de avaliação. Essas duas medidas demonstravam a prioridade dada ao Ensino Fundamental e o desejo do executivo de exercer, dentre outros papéis, o de coordenador do processo de mudança da escola pública em âmbito nacional.

Na literatura, nos poucos estudos que tratam do foco e da especificidade do EF II, Mansutti *et al.* (2007, p. 29) defendem que “criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia é uma das prioridades do ciclo II”. Os novos recursos de pensamento que os estudantes desenvolvem nessa etapa constituem importantes bases para que os conhecimentos e habilidades adquiridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam ampliados e aprofundados, constituindo um repertório de saberes que favoreça a compreensão de sua realidade e da forma como nela se atua, permitindo a conquista de novo grau de autonomia.

Durante os nove anos do Ensino Fundamental, as cinco primeiras séries são ministradas por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério em nível de 2º grau, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos. Na passagem do 5º para o 6º ano, os alunos vivenciam experiências novas no cotidiano da escola: aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, com níveis de exigências distintos, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática da aula etc., que configuram uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio. De fato, o EF II mantém – como no Médio – a presença de diferentes professores especialistas, que têm como meta ampliar a complexidade com que os conteúdos são abordados. Assim, o que a princípio é somente uma divisão operacional que define o segmento educacional obrigatório no País

(Ensino Fundamental) pode ser um aspecto que colabora para ocultar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, no atual cenário educacional. Essa é uma situação bastante incomum no âmbito internacional, no qual os cinco primeiros anos de escolarização são denominados de “primário” e os quatro seguintes e o Ensino Médio de “secundário”, podendo haver a distinção entre secundário inferior e secundário superior (UNESCO, 2010).

Nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a passagem do 5º para o 6º ano (CARVALHO e MANSUTTI, s/d; DIAS-DA-SILVA, 1997; LEITE, 1993; ROSA e PROENÇA, 2003), muitas são as críticas às rupturas (fragmentações) observadas no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental e na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si. Como cada docente acompanha o aluno apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas aos estudantes acabam sendo pouco planejadas e raramente articuladas. Prevalece, ainda, o entendimento de que a necessária organização dos estudos e das lições é responsabilidade dos alunos.

Dias-da-Silva (1997) observou que os professores não só desconsideram o que os alunos já sabem a respeito dos conteúdos propostos como também minimizam sua bagagem cultural e subestimam seus hábitos escolares e suas atitudes, ignorando a importância de rever os conteúdos já trabalhados nos anos iniciais. Em estudo mais recente, Carvalho e Mansutti (s/d) ressaltam que os docentes do Ensino Fundamental II, preocupados em cumprir o programa, percebem os alunos como “imaturos, indisciplinados e sem base”.

Nesse sentido, a estrutura de funcionamento da escola para as séries finais do Ensino Fundamental, bem como as dificuldades decorrentes de os professores especialistas nem sempre participarem dos mesmos horários de trabalho coletivos ou, inclusive, de nem sequer contarem com isso em alguns casos, não favorecem a articulação necessária para se planejar e executar formas eficazes de ensino. Como ninguém, nessas circunstâncias, é responsável pelo problema, não há como o enfrentar.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que esta pesquisa teve por objetivo estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental, optou-se por investigar: 1) as políticas públicas de âmbito federal e estadual, que incidem no Ensino Fundamental II; 2) seu cenário educacional do ponto de vista estatístico e; 3) a experiência de alunos, professores e gestores que vivenciam essa fase da escolarização no cotidiano escolar. Essas duas fases adotaram procedimentos metodológicos diversos.

O mapeamento e a análise das *políticas públicas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental* foram desenvolvidos com base: a) nas informações coletadas nos sites do MEC e das 27 SEEs; b) naquelas mais sistematizadas enviadas por seis estados (Paraná, Mato Grosso, Ceará,

Maranhão, Sergipe e Tocantins), embora a solicitação tenha sido encaminhada a todas as SEEs; e c) ainda, nas entrevistas realizadas junto ao MEC e ao Consed. Deve-se ressaltar que, além dos seis estados que enviaram documentos mais detalhados e fidedignos, Brasília e Alagoas foram também mais consideradas na análise por possuírem sites bem estruturados e atualizados, com muitos arquivos para *downloads*.

Para compreender o *cenário educacional do ponto de vista estatístico* fez-se uso, principalmente, dos dados do Censo Escolar 2010 (último disponível no decorrer da pesquisa), bem como dos indicadores e sinopses realizados a partir deles, disponíveis no *site* do INEP e algumas séries históricas, com base nas sinopses do Censo Escolar, disponibilizadas pelo IBGE em seu *site*.

Para apreender algumas visões *de alunos e professores sobre os anos finais do Ensino Fundamental*, foram coletados dados primários sobre anos finais do Ensino Fundamental, na tentativa de levantar hipóteses para futuros estudos. Especialmente esta parte da pesquisa, devido a sua natureza exploratória, não se destina a generalizações: pretende apontar questões nodais relativas a essa fase de ensino, mediante a apreensão de como professores, alunos e equipes gestoras veem seu cotidiano nessa fase de ensino. Foram pesquisadas quatro escolas: duas na região metropolitana de São Paulo (São Paulo) e duas na cidade de Maceió (Alagoas). A escolha dos estados não obedeceu a nenhum critério, a não ser o de aproximar duas realidades diferentes, no país. Para a seleção das instituições de ensino, procurou-se uma central e outra periférica em cada capital, para que houvesse um mínimo de diversidade e contraste entre elas. A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de questionários para alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental; a condução de grupos de discussão com alunos do 9º ano (N=10 por escola) e, também, com o mesmo número de professores (atuando nos anos finais do Ensino Fundamental), por meio de roteiros de entrevista previamente elaborados. Obtiveram-se 562 questionários, oito grupos de discussão e quatro entrevistas com diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a). Os dados coletados no estudo exploratório foram transcritos, organizados e analisados.

Políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil

Na procura de conhecer os 42 *programas e ações do MEC para a Educação Básica* mencionados em seu *site*, constata-se que eles não se apresentam segundo algum critério, situação que impõe a necessidade de organizá-los de algum modo. Assim, aproximando-se da classificação proposta no Balanço da Gestão da Educação 2003-2010 (BRASIL, 2010b), alguns desses programas foram analisados conforme a seguinte divisão: Programas de apoio e assistência ao aluno e à escola; Programas de valorização profissional e formação de educadores; Programas de inclusão digital e Educação à distância; Programas de aumento da oferta educativa e de lazer nas escolas públicas; Programas diversos.

Nesse conjunto não existe – ou se existe não consta de seu site – nenhum programa ou ação que se volte diretamente para os alunos que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental. Como o MEC percebe essa situação? De acordo com a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB à época da pesquisa, as ações voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e até para outras modalidades de ensino vinham sendo discutidas por meio de Grupos de Trabalhos (GTs). No entanto, as discussões aí realizadas desviaram de seu foco, para centrar-se especificamente nos jovens de 15 a 17 anos, que já deveriam estar cursando o Ensino Médio, mas que permaneciam no Ensino Fundamental II (em franca distorção idade-série) ou tinham abandonado os estudos ou, ainda, haviam sido encaminhados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem que as redes de ensino soubessem como mantê-los nas escolas ou como recebê-los.

Na tentativa de minimizar a defasagem idade-série, a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB informou que o MEC disponibilizou para os municípios e estados as Tecnologias Educacionais para a correção de fluxo, mediante sua adesão voluntária que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são “Se Liga”, “Acelera Brasil” e “Alfa e Beto”, entre outros. Para os anos finais, o MEC oferece telecursos, os quais são elaborados pela Fundação Roberto Marinho.

O segundo GT, denominado “GT Fundamental Brasil”, discutiu a proposta de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental, uma ação elaborada pelo MEC, decorrente das novas Diretrizes Curriculares e que pretendia formular e apresentar essas expectativas de aprendizagem da Educação Básica até o final de 2012, para serem debatidas na sociedade, via consulta pública, antes de enviá-las para os sistemas. Como informou a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB à época da pesquisa, o documento final deveria detalhar aquilo que, por direito, os alunos devem ter construído, após passarem nove anos na escola.

Diante das dificuldades de encontrar propostas curriculares adequadas para orientar o EF II, o MEC apostou em “trocas de experiências” entre seus GTs, por acreditar ser essa uma estratégia efetiva de mudança para a realidade desse segmento de ensino, na medida em que se torna possível mapear experiências significativas e inovadoras, discuti-las e, posteriormente, publicá-las, respeitando, assim, a autonomia de estados e municípios na elaboração de suas propostas pedagógicas. Segundo a coordenadora geral do Ensino Fundamental da SEB: *Não é da competência do MEC ter uma proposta de organização curricular para as escolas brasileiras. Se fizéssemos isso, estaríamos desrespeitando a autonomia dos sistemas de ensino. O papel do MEC é abrir o diálogo e possibilitar a troca de experiências entre estados e municípios [...].*

Como se pode ver, o MEC parece entender que sua função não é – e nem pode ser – propositiva, pois isso feriria a autonomia dos entes federados. Em seu entender, cumpre ao MEC mapear projetos significativos e inovadores, discuti-los e, posteriormente, divulgá-los para estados e

municípios, entes da federação que detêm a decisão final acerca de se esses projetos lhes convêm ou não. Já as ex-presidentes do CONSED, entrevistadas neste estudo, têm opinião contrária: acreditam que os papéis de cada estado, município e, ainda, do Distrito Federal ainda não se encontram efetivamente delineados nem definidos.

A maioria dos programas do MEC procura ter uma natureza abrangente, atingindo vários níveis e modalidades de ensino. No entanto, em alguns casos, eles são voltados para problemas específicos, como os de reforço escolar e correção de fluxo. Do 6º ao 9º ano, há pouca coisa fora ações de formação docente, de modo que esses continuam sendo, pela ótica da União, anos esquecidos, comprimidos entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a mesma atenção dispensada aos outros.

Mesmo diante desse empenho do MEC em tratar como um todo o Ensino Fundamental, ainda não existem ações efetivas voltadas especificamente para o Ensino Fundamental II: os GTs são recentes e, em nenhum deles, o EF II é alvo específico de estudo.

A política educacional do MEC constitui-se, assim, como plano de ações que se dispersam entre os vários níveis de ensino, de forma pulverizada e sem foco específico (embora com ênfase na alfabetização), na louvável intenção de alterar a Educação brasileira.

Com relação aos *programas dos estados*, é possível dizer que existe certa recorrência: reforço/recuperação e correção de fluxo escolar estão entre os programas que marcam o Ensino Fundamental e figuram entre os poucos que se voltam ao EF II. Todavia, não se pode confundir recorrência com tendência, já que somente quatro estados indicam oferecer o primeiro tipo de programa e dez, alguma ação que vise à superação da defasagem idade-série.

Alagoas, São Paulo, Paraná e Santa Catarina preveem ampliação do tempo de estudos na escola, de modo a ofertar aulas de reforço, geralmente para duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Em Santa Catarina, elas devem se articular respectivamente aos conteúdos de História/Geografia e Ciências da Natureza. Parte dos estados adotou essa iniciativa apenas para a 5ª série/6º ano, ampliando-a posteriormente para todos os anos do Ensino Fundamental II. Este é o caso do Paraná: a resolução de 2008 criou as Salas de Apoio à Aprendizagem, “a fim de atender os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, nos estabelecimentos que ofertam esse nível de Ensino, no turno contrário ao qual estão matriculados” (PARANÁ, 2008).

O que parece ser realmente uma tendência da maioria dos estados é a progressiva expansão do tempo de permanência na escola, por meio dos projetos voltados para a implementação de tempo integral, algo que, de fato, já estava previsto na LDB 9.394/96. Desse modo, seja por iniciativa própria ou parcerias com o MEC, os estados apresentam seus programas de “Escola Integral”, os quais preveem, em geral, atividades articuladas ao currículo, no contraturno. Quando essa iniciativa provém do apoio do MEC, muitas vezes se está falando do próprio “Mais Educação”. Dez estados

indicam ter programas de “Escola Integral”, e nove citam o “Mais Educação”, sendo que três (todos da Região Sul) citam ambos. Os estados das regiões Sul e do Sudeste são os que aparentam possuir mais iniciativas e ações relacionadas ao aumento do tempo de permanência na escola.

Paralelamente à discussão da ampliação do tempo escolar, importa garantir que haja efetiva articulação entre esses segmentos de ensino, princípio que, de fato, já se encontra contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), de 2010: reconhecendo que cada fase do Ensino Fundamental tem “características próprias”, busca-se assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para que a escolaridade se faça sem rupturas, com respeito aos tempos cognitivos, socioemocionais, culturais e identitários de seus respectivos alunos (BRASIL, 2010a). Cumpre salientar, por outro lado, que apenas três estados dialogam com as novas Diretrizes Nacionais. Nos demais, apenas cinco entes federados fazem, em seus documentos curriculares, menção explícita às diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral dos alunos. Se, nos materiais escritos, a observância desses princípios é tida como central, a articulação efetiva das duas fases do Ensino Fundamental em seu interior parece ser um ponto ainda bastante vulnerável.

Mas, além da articulação de fases de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, faz-se importante pensar o que deve ser ensinado às crianças e jovens, nesse nível de ensino. E isso remete à questão curricular. Parece ser sensato afirmar, considerando a concepção e organização do Ensino Fundamental como um todo – dada a pouca ênfase na especificidade do segundo segmento do Ensino Fundamental –, que as políticas públicas do país constituem um grande emaranhado de leis, diretrizes e normatizações que versam sobre o currículo em todos os níveis da federação, mas sem necessariamente dialogarem entre si. Alguns poucos princípios norteadores nacionais – indicados na Constituição Nacional, na LDB, nas DCNEB, entre outros documentos – parecem ser sopesados e seguidos ou buscados pelos estados: a necessidade de uma base nacional comum e de uma parte diversificada; a definição de conteúdos curriculares mínimos ou básicos; a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, bem como da avaliação ser contínua e processual.

Constatou-se, todavia, que há grande variabilidade nos conteúdos e nas formas com que os currículos são tratados. Em alguns estados, ele é organizado por disciplinas e, em outros, parece afastar-se de tudo que possa sugerir a adoção de um modelo baseado em conteúdos dispostos em grades curriculares, preferindo temas ou tópicos derivados dos interesses dos alunos. Isso se deve, muito provavelmente, à LDB, que concedeu autonomia aos sistemas estaduais e municipais de Educação. Ora, essa situação é, de um lado, bastante adequada, justamente por preservar as prerrogativas do sistema federativo. Mas, de outro, a autonomia provoca a presença de muitas propostas e de várias ações, impossibilitando alcançar, no país, sequer uma pequena uniformidade curricular e, ainda, identificar o que é obrigatório (ou não) em termos curriculares.

Algumas percepções de alunos e professores sobre os anos finais do Ensino Fundamental

As quatro instituições que participaram deste estudo são vinculadas às redes públicas de ensino: em São Paulo, elas são estaduais e, em Maceió, uma delas pertence à rede estadual e, outra, à municipal. Para manter o sigilo quanto aos dados nelas obtidos, as escolas são aqui identificadas da seguinte forma: Escola 1-AL, Escola 2-AL, Escola 3-SP e Escola 4-SP. Dos 562 estudantes que responderam ao questionário, 273 cursavam o 6º ano, e 289, o 9º ano, sendo 55% paulistas e 45% alagoanos.

O objetivo dos grupos de discussão era apreender as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, o que professores e alunos consideram típico dessa fase de ensino e qual o sentido que atribuem a ela. No entanto, as discussões que se seguiram apenas tangenciaram tais aspectos, centrando-se em temas genéricos sobre Educação. A análise procurou recuperar o objetivo original a partir de dois focos: (a) na transição e especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental e (b) no sentido da escola.

Falar sobre o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental não foi tarefa fácil para os professores, especialmente quando o tema era a adolescência e suas questões. Ao que parece, esse assunto não tem sido objeto de reflexão nessas escolas, predominando uma maneira estereotipada de apreender essa faixa etária. Destacaram apenas a necessidade de os alunos se adaptarem às várias disciplinas e diferentes ritmos de ensino, adquirirem hábitos de estudo, superarem dificuldades relativas à aprendizagem e, especialmente, o comportamento imaturo e indisciplinado, que, tal como veem, marca essa faixa etária.

As mesmas questões foram respondidas pelos alunos com maior desenvoltura, apontando aspectos semelhantes aos relatados pelos professores no que se refere ao pedagógico. Por outro lado, o conteúdo e a forma de abordá-los foi significativamente diferentes. A transição e a vivência no Ensino Fundamental II, na perspectiva dos estudantes, foram marcadas pelo aumento na quantidade de professores e de disciplinas, dificuldades para se organizarem no cotidiano escolar, transformações nas relações com os docentes. Aspectos complementares, de caráter mais pessoal, apareceram: as novas responsabilidades em relação à escola e à família, o papel que a amizade assume na adolescência e a dificuldade de abandonar algumas práticas que, consideradas infantis, não deveriam mais ser empregadas no EF II.

No que diz respeito à passagem do 5º para o 6º ano, professores e alunos disseram que as novas experiências vividas no cotidiano da escola e o maior número de docentes e de estilos de organização social e didática da aula complexificam a rotina escolar. Os docentes, diferentemente

do esperado, não se detiveram a analisar as condições objetivas nas quais os estudantes aprendem a lidar com a transição do 5º para o 6º ano.

Apesar de docentes e estudantes identificarem as dificuldades vivenciadas pelos alunos, notadamente na interação com os vários e novos professores, inexistia ações sistemáticas para ajudarem os alunos a se adaptarem às novas condições. A estrutura e o funcionamento da escola dos anos finais do Ensino Fundamental têm se mantido a mesma, irredutível diante das dificuldades reais que os alunos vivenciam nesse processo, sem planejar formas mais adequadas de organização. Pesquisas desenvolvidas na década de 90, sobre as então 5ª séries – atual 6º ano – (LEITE, 1993; NEVES e ALMEIDA, 1996; DIAS-DA-SILVA, 1997) já mostravam como esse período é árduo e cheio de obstáculos para muitos estudantes. Análises mais recentes (MANSUTTI *et al.*, 2007; CARVALHO e MANSUTTI, s/d) afirmam que esse quadro permanece o mesmo, algo que este estudo confirma.

Outro aspecto abordado pelos participantes diz respeito ao descompasso entre as expectativas dos professores quanto aos processos de aprendizagem dos alunos e às condições reais que eles contavam para tanto. Observou-se uma queixa generalizada de que os discentes chegavam ao 6º ano sem os conhecimentos escolares e as habilidades básicas esperadas para essa fase de ensino, algo percebido por meio das defasagens significativas no aproveitamento escolar, que permanecem nas séries subsequentes: *A gente sabe que eles ainda vêm muito “verdes”, que eles precisam ser trabalhados.* (Professora de Ciências; Escola 2-AL). A fala dos alunos, por sua vez, indica que, possivelmente, eles enfrentam dificuldades de compreender os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental II: *Da 1ª à 4ª série, é só continha de mais, vezes e dividir. Quando chega na 5ª série, só é coisa forte. Eles [os docentes] podiam explicar como funciona cada matéria, dizer: “Vou começar com isto, se faz deste jeito”. E não começar a atacar na lousa!* (Aluno; Escola 3-SP)

Os depoimentos de professores e estudantes evidenciam a presença de percepções muito distantes sobre as mesmas questões: para os docentes, os alunos são despreparados, desinteressados, imaturos; para os estudantes, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta de planejamento dos professores e ao fato de ignorarem que mudanças de comportamento e de interesse são, na escola, resultantes do contraditório processo de passagem da infância para a adolescência. A discrepância entre o que os professores buscavam ensinar e os resultados da aprendizagem sugere, igualmente, que eles desconheciam os saberes prévios dos estudantes e suas possibilidades.

A indisciplina também foi bastante enfatizada nos grupos de discussão dos professores³, aparecendo como causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos e perturbador do trabalho docente – algo analisado por vários autores (DIAS-DA-SILVA, 1997; ROSA e PROENÇA, 2003; CARVALHO e MANSUTTI, s/d).

Foi inquietante notar que, nos grupos de discussão com professores, pouca atenção foi dada à adolescência e aos seus processos de transição social, emocional, cognitiva e biológica. Para os professores, a percepção sobre os anos finais do Ensino Fundamental e a entrada na adolescência estavam claramente circunscritas aos aspectos do cotidiano escolar, sendo pouco notado o momento de vida dos jovens.

Nos grupos de discussões com professores e estudantes, algumas questões tinham como foco o sentido da escola e do conhecimento para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Docentes e estudantes destacaram a influência da família, alguns aspectos do trabalho docente (práticas pedagógicas, trabalho coletivo, integração/articulação das disciplinas) e a desvalorização social do magistério. De maneira não direta e explícita, trataram, também, da questão do significado e da funcionalidade dos conteúdos, remetendo a discussão ao currículo, isto é, à seleção e organização dos conhecimentos.

As falas dos professores e dos estudantes divergiram em vários aspectos, quando o assunto era a relação dos jovens com a escola e com o conhecimento. No depoimento dos docentes, encontrou-se a tendência a homogeneizar e universalizar as formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes, que, em sua opinião, desvalorizam a escola, têm poucas responsabilidades e não se preocupam com o futuro. Preponderou, entre os docentes entrevistados, uma visão do adolescente como alguém preocupado exclusivamente com o aqui e o agora e sem reflexão crítica do real. Já para os alunos – e nas quatro escolas investigadas –, a importância conferida à escola e a preocupação com o futuro tiveram forte presença: ela era percebida como necessária para a realização de seus projetos de vida pessoal e profissional.

Para os alunos, frequentar a escola é preocupar-se com o futuro: a maioria dos alunos que responderam ao questionário acredita que, por meio do estudo, terá acesso a uma vida melhor, pois aprenderia coisas novas. A preocupação com o futuro, nesse caso, é vaga, mais um discurso conhecido e recitado, que revela a dificuldade em atribuir sentido aos anos finais do Ensino Fundamental durante sua vivência. Mesmo assim, as respostas dadas não confirmaram a hipótese, levantada pelos professores, de que os estudantes vinham à escola apenas para fazer amigos e desfrutar da convivência com o grupo de amigos.

³ Dois fatores foram destacados pelos docentes como causas da recorrente indisciplina no contexto escolar: o regime de progressão continuada que, na sua visão, põe em xeque a autoridade do professor, e as famílias dos alunos, vistas como distantes e desinteressadas pela aprendizagem dos seus filhos depois que ingressam no EF II.

Notou-se, também, que os estudantes acabavam por associar o gosto (ou não) pela escola e/ou matéria à qualidade do trabalho docente: quando positiva, o corpo docente torna-se referência importante para os estudantes, algo também encontrado nos questionários. Professores competentes e empenhados facilitam, em muito, a aprendizagem (38%), notadamente quando fazem uso de boas estratégias de ensino (19%), passam lições de casa, trabalhos em grupos e, ainda, ministram aulas práticas (13%). Os professores e suas estratégias pedagógicas apareceram, portanto, como centrais para o sucesso dos alunos na escola.

Os grupos com alunos e professores ajudaram a esclarecer que as questões mais inquietantes eram de ordem educacional ampla, sendo difícil para todos identificar o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental e atribuir significado legítimo ao estudo e à aprendizagem.

Considerações finais

O que se oferece em termos de política pública para os anos finais do Ensino Fundamental? Viu-se que, apesar de ele ser, em seu conjunto, atendido por políticas e programas educacionais formulados pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, praticamente todas essas iniciativas se voltam para as séries iniciais e não contemplam as necessidades de alunos e professores do segmento de ensino que esta pesquisa foca. Encontrou-se, em apenas um único caso, a presença de um objetivo específico para o EF II, o qual é: o do Distrito Federal, que entende ser finalidade dos anos finais expandir as competências e habilidades adquiridas nos anos anteriores, situação que exige o aprofundamento de conhecimentos e a apresentação de novos componentes curriculares que possam contribuir para a formação integral do educando (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Diferentemente do caso acima mencionado, as propostas do MEC e dos estados procuram ter, em sua grande parte, uma natureza abrangente, que envolve vários níveis e modalidades de ensino. No entanto, esses mesmos programas não deixam de ser pontuais ao se voltarem, por exemplo, a questões específicas, como são o reforço escolar e a correção de fluxo. Os professores especialistas acabam, assim, sendo contemplados por uma ou outra política particular, delineada, inicialmente, para aqueles do Ensino Médio. Mas, no geral, exceção feita à formação docente, do 6º ao 9º ano, há pouca coisa voltada a essa fase da escolarização. Na ótica da União e dos entes federados, portanto, esses anos permanecem esquecidos, prensados entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a atenção que precisam e merecem.

Os dados referentes aos estudos de campo parecem demonstrar que há um grande descompasso entre a percepção de alunos e professores sobre as especificidades e os processos de escolarização do EF II, o que aponta a necessidade da realização de mais estudos.

Ao final do trabalho, a impressão que fica é a da urgência de transformar radicalmente a experiência oferecida aos alunos cursando o EF II, adolescentes e jovens vivendo uma série importante de transições, para as quais demandam o auxílio da escola, notadamente porque se faz preciso sair do mundo concreto da infância e ingressar no mundo abstrato dos adultos. Assim, é essencial que as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos sejam bem conhecidas, algo que, por promover uma compreensão maior desse universo, diminuirá, em muito, a tendência de classificar e rotular os alunos, uma situação que tem resultado na negação, a parcelas significativas de alunos, do direito a uma Educação de boa qualidade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. RESOLUÇÃO nº: 4, de 13 de jul. de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil. 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 21 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação e da Cultura. *Leis nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- CARVALHO, M. do C. B.de; MANSUTTI, M. A.. *Ensino fundamental 2: dicas*. São Paulo: CENPEC/ Instituto Desiderata, s/d. 22p. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Cenpec/publicacao-desiderata-gife?from=share-email-logout1>>. Acesso em 6 jul. 2011.
- CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 34-50.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997.
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas 2009-2013*. Brasília: SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/402/00002726.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- LEITE, S. A passagem para a quinta série: um projeto de intervenção. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 84, 1993, p. 31-42.
- MANSUTTI, M A; ZELMANOVITS, M C; CARVALHO, M C. B. de; GURIDI, V. Educação na segunda etapa do ensino fundamental. In: *Cadernos CENPEC*, n. 4, São Paulo: Cenpec, jul.-dez., 2007, p. 7-45.
- MINISTÉRIO da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar 2010*. Brasília: INEP, 2010a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____. *Sinopses estatísticas da Educação básica 2010*. Brasília: INEP, 2010b Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. O fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. In: *Cadernos da Católica*. Série Psicopedagogia. v. 1, p. 9-25. 1996.

PARANÁ (Estado). Secretaria do Estado de Educação. *Resolução nº 371 de 29 jan. 2008*. Curitiba: SEED, 2008.

ROSA, D. R.; PROENÇA, E. L. A passagem da quarta para a quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. (Orgs.). In: *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. P. 213-224.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

UNESCO. *Monitoramento dos objetivos de educação para todos no Brasil – Representação da UNESCO no Brasil*. São Paulo: Moderna, 2010 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.