

TEMPOS DO MUNDO DA VIDA, TEMPOS DO MUNDO DA ESCOLA: DA NECESSIDADE DOS RITOS DE PASSAGEM E DOS VÍNCULOS ÀS TERRITORIALIDADES

TIMES OF THE WORLD OF LIFE, TIMES OF THE WORLD OF SCHOOL: THE NEED FOR RITES OF PASSAGE AND LINKS TO TERRITORIALITIES

Aline Freire de Souza Aguiar **1**
Carmo Thum **2**

Resumo: O texto faz uma análise dos elementos constitutivos do inter-tempo formativo ao fim dos Anos Iniciais e ao início dos Anos Finais do Ensino Fundamental das Escolas Básicas. Centrado na questão dos 'Ritos de passagem', promovendo uma discussão reflexiva acerca da incompatibilidade dos atos educativos-pedagógicos e o tempo da vida dos educandos. O caso concreto de análise deriva de pesquisa de campo, que observou situações vivenciadas por professores e alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Com essa proposta pretende-se analisar a importância de rituais de passagem do espaço de ensino estar associados aos modos da cultura local e a ritos fundantes na construção humana como uma territorialidade do educativo. Problematizamos a dissociação entre o mundo da vida e o mundo escolar, refletindo sobre a formação de professores e o modo de organização da cultura escolar. **Palavras-chave:** Formação de Professores. Ritos de passagem. Turmas de 6º ano.

Abstract: The text analyzes the constitutive elements of the formative inter-time at the end of the Initial Years and at the beginning of the Final Years of Basic Education in Basic Schools. Centered on the issue of 'Rites of passage', we promote a reflective discussion about the incompatibility of educational-pedagogical acts and the time of the students' life. The concrete case of analysis derives from field research, which observed situations experienced by teachers and students in a class of 6th grade of elementary school. With this proposal we intend to analyze the importance of rituals of passage from the teaching space to be associated with local culture modes and with fundamental rites in human construction as an educational territoriality. We problematize the dissociation between the world of life and the school world, reflecting on the training of teachers and the way of organizing school culture.

Keywords: Teachers Formation. Step Rituals. Sixth year classes.

Mestranda do PPGEdU, FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6915945538381632>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8520-0575>.
E-mail: alinefreiredesouza@yahoo.com.br

Doutor em Educação, FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0579870742392085>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4099-4559>.
E-mail: carthum2004@yahoo.com.br

Introdução

Na passagem dos Anos Iniciais (Currículo por atividade) para os Anos Finais (Currículo por Área), há um processo de ruptura no modo de ambientação do ensino e dos espaços-territórios escolares. O presente texto faz uma reflexão sobre os desafios encontrados pelos professores ao se depararem com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse grupo se deu em virtude da condição singular que caracteriza esse momento no mundo escolar.

Na Educação Básica temos fundamentalmente, quatro tempos de formação: o da Educação Infantil, o dos Anos Iniciais e dos Anos Finais e o do Ensino Médio. É na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais (também denominado Fundamental II) que se situa o grupo a partir do qual se deu a ênfase da pesquisa: às turmas de 6º ano do ensino fundamental.

Em muitas escolas, os estudantes até o 5º ano têm apenas um professor (regente), que é o responsável pela turma, o qual o estudante conhece e convive com ele durante todos os dias da semana, criando um hábito de convivência e um laço de amizade, sentindo-se seguro para sanar possíveis dúvidas. No jargão pedagógico esse período se caracteriza por ser denominado Currículo por Atividade. A problemática está na passagem do 5º para o 6º ano (quando inicia o Currículo por Área).

Nos espaços observados e na literatura da área, constatamos que muitas vezes não há ritos de passagem de um período para o outro. Nesses casos os processos de ruptura com a lógica da Cultura Escolar é muito impactante. Nesse novo tempo existe uma fragmentação dos tempos de estudos e conteúdos. De um ano para o outro, altera-se a condição de vivenciar processos didáticos centrados em um único professor para se deparem com no mínimo nove professores. Recorrentemente, os estudantes não vivenciam momentos de compreensão da nova dinâmica e pouco são motivados para o crescimento e produção de sua autonomia no processo educativo. Para além disso, na maioria dos casos, o ensino dissocia a realidade da cultura local do ensino. A vivência no território não é compreendida pela escola e a cultura não é colocada como uma questão a ser compreendida em profundidade. A escola faz escolhas de aportar conhecimentos sistematizados nos livros didáticos. Sua prática formativa exige que o aluno incorpore a lógica racional-livresca. Por um lado isso se dá porque há limites na relação de conhecimento dos professores, tanto de relação didático-pedagógica quanto de conhecimento da realidade cultural que os cerca, mas especialmente, há um limite estrutural da lógica da cultura escolar que não é capaz de exercitar um processo de sistematização da realidade, colocando a cultura local como objeto de partida para a problematização dos conceitos sistematizados, normalmente presentes nos livros didáticos.

Essa transição exige dos alunos uma adaptação a este novo ano que, por ter uma organização bem diferente dos anteriores, pode se dar de forma conturbada dependendo do trabalho pedagógico que será desenvolvido pelos professores envolvidos neste processo. Portanto, é tarefa do professor desenvolver uma relação com ênfase ao tratamento diferenciado que o 6º ano necessita, tentando sensibiliza-los quanto ao desenvolvimento social e afetivo das crianças nesta faixa etária. A postura do professor em relação aos seus alunos é um fator de extrema importância, principalmente quando se trata de lecionar para crianças que estão passando da infância para a adolescência e apresentam mudanças significativas nesta fase da vida, tanto físicas como psicológicas que refletem diretamente em suas emoções, que por sua vez, refletem de forma acentuada na sua aprendizagem.

A partir do que vem sendo discutido até aqui e da concepção de espaços escolares, chegamos as seguintes indagações: como a escola pensa seus espaços e suas dinâmicas? Como estabelece ritos de passagem? Existe formação para professores específicos de 6º ano? Com essa proposta pretendemos analisar a importância de rituais de passagem entre os anos escolares com a valorização da cultura, verificar a constituição histórica dessa passagem de 5º para 6º ano e questionar a formação de professores, uma vez que não existe formação pedagógica para o professor que se depara com o 6º ano.

Resultados e Discussão

Ritos de passagem no espaço escolar e a valorização da cultura no espaço escolar

A escola é uma instituição vista como um espaço de criação, porém também traz em sua base um ambiente constituído por recepções, acomodações, traduções, apropriações, recusas,

resistências, fusões, entre outros. A profissão docente é um exercício da vida profissional, que por vezes está condicionado à realidade escolar. Existem vários fatores que limitam a prática do professor. Em muitos casos o desejo de instaurar um processo de articulação com a realidade é limitado pela estrutura de gestão. Para superar esses limites, uma proposição coletiva de um Projeto Político Pedagógico com base na realidade local, pode apresentar possibilidades potenciais.

Na dimensão dos processos de ensino, a cultura escolar deve valorizar todos os episódios que acontecem na rotina de uma sala de aula. Desde o levantar da mão, até o modo como o estudante faz uma pergunta, todas as ações devem ser vistas, a forma da turma ao entrar na sala, as conversas paralelas, tudo fazem parte de uma gama de relações que constituem o espaço escolar, criando assim uma cultura própria da escola, conforme nos ensina Forquin (1993). Para a implementação de uma proposta com os princípios que estamos advogando, o espaço escolar deve ser analisado, percebido, discutido e interpretado:

Interessaria, pois, conhecer todos esses elementos do mundo da experiência educativa, não apenas por curiosidade etnológica, mas, sobretudo, por necessidade hermenêutica. Para entender a escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre seus muros, bem como a cultura que nela se inventou e recriou, é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na vida cotidiana das instituições, mergulhar na observação sistemática do que passa realmente dentro dos espaços que denominamos de salas de aula e dos elementos que estruturam o cenário no qual se pratica a educação formal e não formal (BENITO, 2017, p.35).

Conforme Goffman (1970), todo ritual possui mecanismos de vigilância tácita, os quais operam como dispositivos de resistência perante qualquer ameaça de mudança ou transgressão, que atente contra o funcionamento dos sistemas regulados como espaço público. A escola constitui um desses cenários, repletos de mecanismos de autocontrole, os professores também se autorregulam mediante suas regras próprias. O autor compara a figura do professor com a de um ator, pois as chaves que executam a ação sempre estão escondidas da cena principal, ou seja, ocultam-se os dramas subjetivos vivenciados pelos atores.

Os rituais pressionam no sentido de manter a solidariedade orgânica e formal entre os sujeitos que compartilham suas vidas e interesses nas instituições de convivência, socializando, assim, os valores socialmente assumidos. Descumprir um ritual, implica em romper com elementos que fazem parte de uma certa mitologia. A escola é uma instituição social que se sustenta a partir de ritos, como também a cultura. Ir contra aos rituais escolares pode levar a questionar e por em risco os discursos daqueles que dão sustentação às instituições. Repleta de normas que ordenam o comportamento de seus sujeitos e as interações com o meio, não há como imaginar a escola sem essa moral de ordem e disciplina.

Desse modo, inúmeras das relações sociais que se articulam de uma forma ou de outra com a educação, estão ritualizadas, acompanhando o processo de idade e de identidade do sujeito. Uma delas é o rito de passagem entre os anos, no qual o estudante tem um avanço de ano ao ser aprovado. Esse ritual deveria ser imposto de uma melhor forma no espaço educativo, pois muitas vezes o estudante não sabe o que irá encontrar com a passagem, isso implica na novidade que irá encontrar no ano seguinte e acaba por muitas vezes preocupar a comunidade escolar, pois em alguns anos esse ritual é bem diferenciado e as consequências podem levar o estudante à reprovação, como no caso da passagem do 5º ano (currículo por atividade) para o 6º ano (currículo por área).

Nas escolas, quando acontece essa transição, causa um estranhamento por parte do estudante que se encontra no 6º ano (ou nos anos em que há mudança de Ensino por Currículo integrado para Ensino por área de conhecimento), pois o mesmo não traz em sua constituição a preparação para a mudança e dessa forma não consegue acompanhar a diferenciação de explicação da matéria em sua nova classe, a qual é constituída por no mínimo nove professores diferentes e cada um traz consigo seus valores e métodos disciplinares. Por outro lado, o professor especialista em uma área, também não está preparado para receber esse aluno que ainda faz vários questionamentos de rotinas escolares infantis, como “– Quantas linhas deixo na questão

1?”, “– É para copiar, professora?”, ou ainda, “– Posso escrever de lápis?”, entre tantas outras perguntas evidenciadas nessa fase escolar. O ensinamento da troca de disciplina, a liberdade de chegar à sala de aula sem a fila feita no portão da escola, a elaboração e apresentação de trabalhos, avaliações dinâmicas e diferenciadas, protagonismo do próprio aluno, escolha de professor regente e representantes de turma, essas são algumas mudanças percebidas pelo aluno ao chegar ao 6º ano, as quais o professor se vê como encarregado de explicar e de valorizar a autonomia do jovem, o que leva ao professor, além de planejar as atividades de sua disciplina, também se preocupar com todo o meio escolar e esse crescimento e amadurecimento do aluno, que muitas vezes não é entendido como atividade de responsabilidade do docente, por uma parte da própria classe.

Por isso, a importância do diálogo na sala de aula, para que o estudante se sinta seguro para realizar questionamentos quando achar necessário. Salientamos aqui que aportamos esse exemplo de um recorte específico que referenciamos aqui, mas outros momentos também podem se colocar como importantes. Especificamente, por ser um momento conflituoso para o estudante, argumentamos que seriam necessários ritos adequados para essa transição. Nesse sentido, o relacionamento, a empatia e a comunicação deve ser entendida e refletida durante todos os anos da educação, desde o período inicial (quando a criança é inserida na educação infantil) até a formação final (Ensino Superior), nesses momentos conflituosos, a presença dos ritos de passagem nos parecem fundamentais.

Se o ritual faz parte de toda a sociedade, deve ser trabalhado na escola, para que o estudante não tenha esses atos como uma surpresa, já que farão parte de tantas situações em sua vida, há também o sujeito que tem medo do que irá enfrentar com a passagem do rito e decide permanecer no mesmo lugar, estático, sem absorver novas informações, sem fazer escolhas, pois não sabe lidar com a mudança.

Desde o nascimento, o sujeito passa por inúmeros ritos, os quais perpassam pela ação formal da escola e não formal, na cultura educacional vê-se muitos ritos se repetir em diferentes territórios e culturas, mas poucas vezes são colocados em discussões. Abaixo, o autor demonstra o quanto estamos cercados de rituais:

Os tempos e os processos comunitários que interferem no ordenamento do escolar, a circulação pelos espaços da casa ou da escola, o ingresso no mundo do trabalho, os jogos que preenchem o tempo de ócio das crianças e dos idosos, as relações entre classes e gêneros... Todas essas ações se desenvolvem segundo formalidades e protocolos explícitos ou supostamente assumidos pelos sujeitos que compartilham experiências (BENITO, Agustín, 2017, p. 82).

Para Forquin (1993), a cultura da escola diz respeito ao mundo interno da escola, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, bem como aos modos de regulação e transgressão instituídos. Já, a cultura escolar se refere ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos socialmente valorizados, selecionados e transmitidos deliberadamente em todas as escolas. O autor fala que a escola constrói/apresenta apenas uma parte da cultura, evidenciando que a cultura tem um sentido amplo e complexo.

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FORQUIN, 1993, p. 168).

Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local. Para Viñao Frago (1998, p. 68-69):

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana (VINÃO FRAGO, 1998, p.68-69).

Com essas definições sobre a cultura escolar, podemos dizer que o professor é a base indiscutível no espaço educativo, pois ele dá ênfase às matérias, aos planos, à didática, de acordo com a sua formação cultural, com a bagagem constituída ao longo da sua carreira e da sua constituição. Mesmo que acate as leis do Estado e ao regimento da própria escola, esse mediador consegue adequar os conteúdos ao que acredita ter maior valor para o crescimento integral do educando.

A partir da perspectiva histórica da educação básica no Brasil, relatada pela pesquisadora Solange Zotti (2004), percebemos que houve muitas mudanças e em algum lugar os ritos de transição escolar foram rompidos, assim como os aspectos culturais foram se modificando por conta da sociedade, causando alguns transtornos para comunidade escolar, por isso, no próximo tópico faremos uma análise histórica sobre o ensino fundamental e suas mudanças no Brasil.

Histórico da Constituição do Ensino Fundamental

Neste tópico, trataremos um apanhado histórico de quando se instituiu o ensino primário no Brasil e faremos um recorte com uma breve descrição dos decretos e das leis que subsidiaram as principais mudanças no ensino fundamental.

De acordo com a pesquisa de Solange Zotti (2004), foram inúmeras leis e decretos sancionados desde 1827, quando uma lei mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Em 1920, com a reforma que atingiu o ensino primário, foi instituído que a escola primária se dividiria em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos), abrangendo três cursos no ensino primário: o elementar (7 a 9 anos); o médio (9 a 11 anos); e o superior (11 a 13 anos).

Na década de 30, a Revolução Industrial marcou início de uma nova fase de desenvolvimento no Brasil, e com isso novos estudos foram realizados sobre a Educação, na continuidade foi criada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A escolarização primária foi dividida em fundamental e supletiva. A fundamental era destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de 4 anos para o curso elementar e um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio. O curso primário supletivo, com duração de 2 anos, por imposição do mercado de trabalho, atendia a necessidade de fornecer educação aos adolescentes e adultos que não haviam recebido esse nível de ensino em idade adequada, semelhante ao que hoje chamamos de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Percebe-se aqui que o ensino era obrigatório por 5 anos, sendo 4 anos do curso elementar e mais um de preparatório para o exame de admissão para uma nova fase de estudos, restrita aos alunos que conseguiram ser aprovados no exame, um número menor de jovens tinham oportunidade de continuar esses estudos.

Já a LDB/61 trouxe novas mudanças, os objetivos do ensino primário foram apresentados de maneira bem mais sintética. Quanto à organização, manteve as quatro séries, podendo estender a sua duração por seis anos. Os dois anos complementares tinham por objetivo a ampliação do conhecimento do aluno e a formação para o trabalho pela iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e a idade. Assim, havia duas possibilidades do aluno avançar para o ginásio (2ª etapa de estudos do Fundamental), realizava o exame de admissão ao término da quarta série, ou continuava estudando até a sexta série e ao ser aprovado no exame de admissão entrava direto na segunda série do ginásio, sempre mediante exame de admissional.

Wilma Legris, em 2012, rememorou como era a admissão no Ginásio no ano de 1960,

contando a sua visão sobre o ensino, o que nos faz entender um pouco melhor essa fase educacional:

[...] Assim, se as crianças desejassem sair da quarta série e saltar para a quinta, era aconselhável fazerem um curso de Admissão ao Ginásio, ciclo que na época era considerado como trampolim para estudos mais embasados e com grande possibilidade de oferecer ascensão social aos grupos menos favorecidos da sociedade.

Em 1961, em São Paulo, as escolas primárias públicas eram corretamente competentes no quesito da pedagogia, mas não em número de vagas e de unidades suficiente para uma população em torno de 5 milhões de habitantes.

Para que um aluno chegasse a frequentar um Ginásio do Ensino Público (os 4 anos após o primário, era necessário que passasse pelo Exame de Admissão ao Ginásio, um vestibular seletivo devido ao número insuficiente de escolas; nas escolas particulares já não havia esse tipo de concurso e, para lá iam os alunos com maior poder aquisitivo, aqueles cujos pais quisessem um ensino forte em línguas (alemão, francês ou inglês) e os mais fracos saídos do ensino público ou particular (LEGRIS, 2012, p.1).

Com essa memória de uma ex-estudante dessa fase, percebe-se o quanto era escassa as vagas nas escolas públicas, fazendo com que o aluno fosse submetido a um vestibular por volta dos 12 anos de idade. E aqueles que não conseguiam aprovação teriam que estudar na escola particular, porém poucos tinham condições financeiras para o ensino privado, dessa forma, muitos paravam de estudar quando chegavam nessa etapa e eram reprovados no exame admissional. Podemos dizer que o período ginásial era para uma classe elitizada, pois poucos conseguiam atingir a esse grau de ensino, propagando a desigualdade social.

Em 1971, o ensino ganha um novo olhar e passa a ser obrigatório para os estudantes de 7 a 14 anos, com a criação da escola de primeiro grau, a qual passou a ser composta por 8 séries, extinguindo-se os termos primário e ginásio, o diploma do ensino primário e o exame admissional. Essa mudança não alegrou a todos, conforme Dias-da-Silva (1997), se para os especialistas e políticos a implementação do 1º grau era uma conquista louvável e desafiante, para os professores secundários a mudança era algo de severas críticas, pois foram, em sua maioria, resistentes a aceitarem em suas classes alunos que não tinham passado por um processo seletivo, ou seja, alunos com falta de condições para atingirem ao rendimento esperado para a escola secundária. O descontentamento dos professores se alastrou por anos, que categorizavam seus alunos e os reprendiam nessa chegada a quinta série (escola secundária, hoje conhecida como ensino fundamental II), causando um alto índice de reprovação.

Em 2006 o MEC (Ministério da Educação) lançou uma proposta que aumentava o ensino fundamental para 9 anos, a qual foi aprovada em lei e as escolas tinham até o ano de 2010 para implementá-la. Com essa extensão do ensino fundamental, houve uma nova nomenclatura: Anos Iniciais (de 1º a 5º ano) e Anos Finais (de 6º a 9º ano), o objetivo dessa proposta era fazer com que a criança chegasse a escola mais cedo, com 6 anos de idade, assegurando a todos um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidade de aprender e por meio disso, uma aprendizagem com mais qualidade. Sendo essa proposta exercida nos dias atuais. Ainda em 2009, uma Emenda Constitucional, definiu a obrigatoriedade da escolaridade em nosso país para a faixa etária de 4 a 17 anos, aumentando a obrigatoriedade de tempo na escola.

Passeando por todo esse patamar histórico é perceptível os ajustes e tentativas de melhoras de uma geração para outra. Os estudos e evoluções ampliaram a possibilidade de público na escola, obrigando a todos a cumprirem a lei e matricular as crianças e adolescentes na escola. Voltando ao nosso objetivo de estudo, percebe-se que com a ruptura do exame admissional, perdeu-se a visão de troca de nível que o aluno trazia consigo, estando na mesma escola todo o ensino fundamental,

o aluno não percebe a passagem ritual de um ano para o outro e acaba acarretando problemas na troca do 5º para o 6º ano. Os professores que passaram por essa modificação, mostraram indignação de receber alunos despreparados, no caso recebemos até hoje esses alunos, não direcionamos aqui a alunos despreparados em relação ao conteúdo, mas sim em relação ao lado social, o aluno chega ao 6º ano sem conhecer regras habituais de espaço escolar. O ensino mudou devido à necessidade da sociedade, que também é mutável, mas não foi repensada essa troca de ano tão significativa e cheia de mudanças para o aluno, existindo a falta do rito. No primeiro momento, quando o ensino era conhecido como primário, havia uma formatura, para marcar essa transição, hoje a cerimônia de formatura é realizada apenas no final do Ensino Fundamental, além de muitas escolas não organizar atividades que façam com que o aluno tenha contato com a rotina do ano posterior. É uma questão de organização escolar, que problematize e evidencie essa discussão dentro de seu espaço.

Formação de Professores dos Anos Finais

Sabemos o quanto a formação dos professores é perpassada por suas vivências, sejam elas pessoais ou nos espaços de trocas em grupos, como escolas, igrejas, clubes, entre outros. Todos esses espaços constituem o modo de ser e pensar dos professores em formação e conseqüentemente sua forma de ser e agir no ambiente profissional.

Garcia (1995), aponta o quanto o tempo de formação profissional não é suficiente muitas vezes para modificar atitudes, formas e pensamentos no agir pedagógico que acabam sendo solucionados de forma a recorrer a memória imediata de se portar de um ou outro professor que nos marcou. A formação primeira fica perpetuada por muito mais tempo e por isso, muitas vezes, o professor ao se deparar com a sala de aula, repete um ato vivenciado enquanto aluno.

O tempo de formação é insuficiente para que se modifiquem certas formas de pensar. Esse tempo é apenas o início de um conhecimento específico que precisa ser trabalhado constantemente para que passe a dar resultados efetivos e se consiga atingir os alunos no processo de ensino/aprendizagem de forma significativa, considerando esse aluno como um todo, um ser pensante, crítico e atuante no espaço ao qual está inserido e irá se inserir profissionalmente.

A pesquisadora Dias-da-Silva, em uma reflexão feita sobre os professores das 5ª séries (semelhante ao 6º ano atual), em 1997, diz que o saber docente assenta-se em valores e crenças simbolicamente imprescindíveis para a afirmação do trabalho do papel do professor, salientando que o papel do professor é maior do que ensinar um conteúdo. E caracteriza o professor de escola pública da seguinte forma:

Caracterizar o professor de escola pública, hoje, talvez mais que tarefa acadêmica, seja tarefa política e afetiva! Os mesmos olhos podem ver um funcionário público com mordomias funcionais, ou um profissional assoberbado de trabalho, com jornada de trabalho injusta e mal remunerado... Os mesmos olhos talvez devessem ser capaz de perceber um profissional que atua sob uma prática autoritária e elitista, mas que se ressentido pelo fracasso dos alunos, se vê desesperançado e “sem saídas”. Um profissional solitário, que não tem nenhum investimento em sua qualificação, e sequer dispõe um tempo adicional para ela. Um profissional que, muitas vezes, está dando mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino. Sistema que, menosprezando a educação, coloca em segundo plano também seus agentes formais, obrigando-os a uma formação limitada e também precária nos cursos de licenciatura – “primos pobres” do ilustre bacharelado e concorrentes desprezíveis para os cursos profissionalizantes de médicos, dentistas ou engenheiros (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 120).

A colocação exposta pela autora nos mostra que não é de hoje que a profissão docente vem

sendo desvalorizada, até mesmo a própria academia não valoriza os cursos de licenciatura, em que muitas vezes formam o profissional especialista na sua área de conhecimento, mas não se dão conta que para lidar com o aluno e com toda a comunidade escolar, apenas o conhecimento específico não é o bastante. O professor iniciante ao se deparar com a escola e a sala de aula leva um “choque de realidade”, e muitas vezes, fica frustrado por não conseguir realizar o trabalho planejado, uma vez que existem muitos outros fatores que o professor precisa articular dentro da sala de aula, ainda mais quando esse professor é colocado para atuar em uma turma de 6º ano, aquela que já estávamos discutindo desde o início do diálogo.

Por conhecer o funcionamento de algumas escolas, percebemos que esses professores iniciantes são colocados diretamente para atuar em turmas de 6º ano, pois normalmente é o ano com maior número de turmas, por conta da reprovação, e os professores mais antigos conseguem escolher os anos de maior afeto. O professor iniciante é posto nessa jornada sem ao menos participar de uma formação continuada voltada para reflexão sobre turmas de 6º ano. No início do ano letivo, a maior parte das escolas organiza uma formação continuada para receber aos professores, mas divide apenas em anos iniciais e anos finais, sem conversar sobre as especificidades encontradas em cada ano, deixando o professor do 6º ano a mercê da sua formação e do seu interesse próprio em realizar um trabalho de evolução.

Citando ainda a pesquisa de Dias-da-Silva, a autora compara a turma de 5ª série (atual 6º ano) a um caos aparente, por conta da inquietação e da agitação dos alunos, seguida pela diversidade de faixa etária que compõe as turmas, por causa da reprovação repetitiva. Salienta que entrar numa classe dessas é uma experiência peculiar desde o primeiro momento, há jovens de todos os tipos, desde aqueles que parecem ainda crianças aos marmanjos ao fundo da sala. As brincadeiras e brigas diversas são marcantes e incomodas. E ressalta que:

Peculiar, também, é o clima coletivo, o comportamento do grupo de crianças: uma classe de 5ª série mais parece um cacho de abelhas, ou o cruzamento da Ipiranga com a Avenida São João: *um caos aparente*. [...] Quinta série... Caos aparente que, “se pudesse, nenhum professor pegava!” (Dias-da-Silva, 1997, p. 12 e 13).

Como não dar nenhuma instrução para um professor novato que chega a uma classe assim? Como não auxiliar aos professores antigos que já se encontram esgotados e desestimulados de tentarem mudar essa realidade? A falta de comprometimento da equipe gestora escolar em pensar novas oportunidades para a transição escolar de 5º para 6º ano também é um problema, pois esse processo representa uma ruptura para o aluno e um conflito para o professor, que reflete na vida dos dois, prejudicando o aluno nos anos posteriores e deixando o professor cansado, triste, sem estímulo de continuar seu trabalho.

Considerações Finais

O aluno ao ser aprovado para o 6º ano e efetivamente iniciar o novo ano letivo se depara com inúmeras mudanças já relatadas, o espaço escolar assume vários significados e o professor se torna a figura norteadora de questões afetivas e explicativas que estão além da sua formação pedagógica. A troca de períodos, os pais não sendo os responsáveis pelo aproveitamento dos filhos e, conseqüentemente uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos alunos são algumas das alterações que compõem esse momento escolar. Tais mudanças se refletem nas práticas, compondo novas exigências e novos desafios. O 6º ano não é necessariamente o ano mais difícil, uma vez que o conteúdo retoma muitas coisas que já foram vistas, mas é um ano no qual os alunos e pais são desafiados a corresponderem com expectativas diferentes. O convívio entre alunos e professores com formação específica gera um campo de estranhamento e criação que logo é compreendido e vivenciado por todos como um campo de desafio e crescimento, (ESCHILETTI PRATI & ELZIRIK, 2006. p 297).

No entanto, para que ocorra a construção dos conhecimentos, é necessária uma organização escolar adequada, cumpridora de suas funções educativas e socializadoras, além da preparação do aluno para a complexidade da vida moderna e sua inserção no mundo do trabalho.

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão (LIBÂNEO, 2004, p.137).

Desse modo, a escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprendizagens, de desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, dentre outras, mas, principalmente, desenvolver atitudes e valores para uma atuação/participação mais consciente, ética e ativa na sociedade a qual pertence. Nessa perspectiva, a formação de professores, sendo inicial ou continuada, precisa ser melhor planejada e cuidar das peculiaridades existentes na escola. O PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar, devem abranger alternativas para se desenvolver um trabalho melhor dentro desse caos aparente que é o 6º ano. Repensando os rituais, muitas vezes, silenciados dentro do espaço escolar.

Essa pesquisa retrata até aqui alguns fatores relevantes para a passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, faz uma reflexão sobre a preparação do professor atuante no 6º ano, e problematiza a passagem sem rito. Porém, há muitos outros fatores e propostas que poderíamos estudar dentro desse tema, dando continuidade à pesquisa, como possibilidades de planejamentos, trabalho conjunto entre os professores, indisciplina escolar, visão do aluno sobre o 6º ano, entre tantos outros argumentos que podem surgir ao observar uma problemática dessas. O importante é problematizarmos esse assunto, para que não seja esquecido e apagado dentro de nossas escolas, esse caos precisa ser questionado e trabalhado para se chegar a uma solução.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas: Papyrus, Série Pedagógica, 1997.
- ESCHILETTI Prati, Laíssa. ELZIRIK, Marisa Faermann (2006) **Da diversidade na passagem para a 5ª série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia Campinas, 23 (3) – 289-298. Julho – setembro, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/v23n3/v23n3a08.pdf>. Acesso em 30/10/2019.
- FORQUIN, J. -C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: Centro de atenção e pedra-detoque**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva. Brasil: Vozes, 1970.
- LEGRIS, Vilma. **Admissão ao Ginásio nos anos 60**. Disponível: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/07/07/iecc-admissao-ao-ginasio-nos-anos-60/> Acesso em 30/10/19.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

_____. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf. Acesso 19/10/2019.

VIÑAO FRAGO, A. **Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. In: ALMUIÑA FERNÁNDEZ, C.; ARBAT, T.C.; ARTOLA, M.; MARTÍN, J.A.M.; MOLINA, M.G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRAGO, A.; BERAMENDI, J.G.; GUEREÑA, J.-L.; SERRANO, C.S. (Orgs.). *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

Recebido em 28 de janeiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.