

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8240411>



DESAFIOS E INQUIETAÇÕES DA DOCÊNCIA: A TRANSIÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leiva Ayres do Prado¹

Khaled Omar Mohamad El Tassa²

Resumo

Este estudo se insere no campo da Educação Especial e aborda o tema referente as práticas pedagógicas realizadas na transição de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo discutir os desafios e inquietações que professores vivenciam em suas condutas didáticas ao longo desse processo de transição. Para tanto, como procedimentos metodológicos realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, em 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino, totalizando 3 (três) escolas na amostra. Foram aplicados questionários e organizados encontros com grupo focal como instrumentos para a coleta de dados, com a participação de 18 (dezoito) profissionais, entre professores das salas de recursos multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e professores das turmas de 5º (quinto) e 6º (ano) ano do Ensino Fundamental, com posterior análise dos dados a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de conteúdo. Os principais resultados da pesquisa indicaram que os maiores desafios apontados pelos professores investigados foram a falta de formação, inicial e continuada na área de Educação Especial, assim como, a falta de diálogo e articulação entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e das SRM. Concluiu-se portanto que esses desafios apontados pelos professores acabam impactando na atuação dos professores das classes regulares com os alunos PAEE, pois os docentes não recebem as ferramentas e conhecimentos suficientes, por meio da formação inicial ou continuada, e nem as informações adequadas sobre as necessidades, limitações e dificuldades dos alunos PAEE.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Transição no Ensino Fundamental.

Abstract

This study is inserted in the field of special education and addresses the theme regarding pedagogical practices carried out in the transition of target-audience students of special education (TSSE) from the 5th (fifth) to the 6th (sixth) grade of elementary school, aiming at discussing the challenges and concerns that teachers experience in their didactic conducts throughout this transition process. Therefore, as methodological procedures, a qualitative research was carried out, in 2 (two) municipal schools and 1 (one) state school, totaling 3 (three) schools in the sample. Questionnaires were applied and meetings were organized with a focus group as instruments for data collection, with the participation of 18 (eighteen) professionals, among multifunctional resource rooms (MRR) teachers, pedagogical coordinators and teachers of classes of the 5th (fifth) and 6th (sixth) grades of elementary school; a further data analysis of the theoretical-methodological approach of content analysis was done. The main results of the research indicated that the greatest challenges pointed by the investigated teachers were lack of initial and continued training in the area of special education, in addition to the lack of dialogue and articulation between the teachers of the 5th (fifth) and 6th (sixth) grades and the teachers in the MRR. It was concluded, therefore, that these challenges pointed out by the teachers end up generating an impact on the performance of the teachers of regular classes in relation to TSSE students, since teachers do not receive enough tools and knowledge, by means of initial or continuing training, nor appropriate information about the needs, limitations and difficulties of TSSE students.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Specialized Educational Service; Transition in Elementary School.

¹ Professora da Educação Básica. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: leivaprado21@gmail.com

² Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: khaledunicentro@hotmail.com



INTRODUÇÃO

A passagem do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental representa um marco na vida de todos os alunos. Neste momento, os sentimentos que prevalecem são o medo e a insegurança em relação ao novo para todos sem exceção, o que leva a acreditar que para um aluno PAEE esses e outros sentimentos podem ser diferenciados. É natural que se sintam assim, haja vista que o novo ano traz uma lista considerável de desafios quando comparada à anterior.

A principal característica desta fase é que ao invés da professora polivalente que além de ensinar estabelece uma relação de vínculo com a turma, entram na sala vários professores que carregam consigo uma forma e linguagem própria e direta de trabalhar os temas da respectiva disciplina. Também é relevante levar em consideração que além da mudança de ciclo e da nova rotina escolar, o aluno passará por uma das principais transformações ocorridas em sua vida que é a travessia da infância para a adolescência, portanto será um período de muitas transformações físicas e emocionais como a ansiedade e a curiosidade de novas possibilidades.

Sendo assim, pode-se afirmar que esse é um processo consideravelmente difícil para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE), e um tanto desafiador para os professores que recebem esses alunos pela primeira vez em suas classes. Isso pode representar um indicativo de que os professores precisam ter conhecimentos sólidos sobre o tema e buscarem, na troca de experiência com outros professores, possíveis respostas para as indagações que venham a surgir.

Em virtude do mencionado, pode-se acreditar que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação que participam deste cenário atuando enquanto professores PAEE, mantêm desafios igualmente diversos e constantes no enfrentamento das dificuldades que se apresentam nas salas de aula inclusivas, levando-os a busca de aperfeiçoamento na área a fim de enfrentar as dificuldades que se apresentam em tal esfera. A transição deve ter como preceito uma oportunidade para ajudar os alunos a compreenderem suas novas responsabilidades e deveres avançando para uma nova fase de suas vidas.

Existe uma preocupação cada vez maior com a universalização do ensino, evidenciada pela criação de leis e de políticas educacionais que buscam garantir o acesso de todos, de maneira indistinta, aos sistemas de ensino de todo o Brasil, especialmente no que diz respeito aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Muitos foram os avanços conquistados nas últimas décadas nesse campo, no entanto, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, que atuam com esse público, são igualmente diversos e constantes.

Para tanto, o tema desse estudo diz respeito às práticas pedagógicas realizadas na transição de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino



Fundamental. A pesquisa se justifica pelo grande impacto gerado para professores PAEE quando suas condutas didáticas se inclinarem a alunos que estão enfrentando as mudanças referentes a esta transição. O estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, realizando uma pesquisa em 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino, totalizando 3 (três) escolas na amostra. Foram aplicados questionários e organizados encontros com grupo focal como instrumentos para a coleta de dados, com a participação de 18 (dezoito) profissionais, entre professores das salas de recursos multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e professores das turmas de 5º (quinto) e 6º (ano) ano do Ensino Fundamental, com posterior análise dos dados a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Como bases teóricas para este estudo destacam-se: Soares e Soares (2017), Damas (2021), Cassoni (2020), Fabri e Tassa (2022), entre outros. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é discutir os desafios e inquietações que professores vivenciam em suas condutas didáticas ao longo do processo de transição de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente texto está organizado em seis seções. A primeira seção destaca pontos importantes presentes no Ensino Fundamental como as características, os desafios e preocupações que transcorrem ao longo do processo de escolarização. A segunda seção elucida a metodologia empregada na pesquisa. A terceira seção discorre acerca do Ensino Fundamental e seus aspectos legais, demonstrando que tal nível de ensino é a etapa mais longa da Educação Básica e, por esse motivo, representa base importante em termos de conhecimento e vivências geradas no contexto escolar. A quarta seção aborda sobre a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, destacando os desafios enfrentados tanto para alunos como para professores PAEE, evidenciando a necessidade de pesquisas e estudos no intuito de buscar estratégias que auxiliem nesse processo de transição. A quinta seção apontou os resultados e discussões garantidas através das respostas fornecidas por educadores que participaram da pesquisa com relação à transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, e mais especificamente a questão da transição e o aluno PAEE, em que foi possível constatar que para os entrevistados os desafios principais apontaram questões relacionadas à formação dos educadores no atendimento dos alunos PAEE. Por fim, a sexta seção revela as considerações finais a que se chegou o presente estudo.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, que previu a utilização de questionários e organização de grupo focal como instrumentos para a coleta de dados, e posterior análise



a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Esta pesquisa teve início com uma revisão bibliográfica, a fim de verificar os elementos teóricos que permeiam a temática escolhida. Após a realização da revisão bibliográfica, partiu-se para a seleção e organização de um grupo focal, aplicação de questionários e encontros que ocorreram posteriormente, seguidos da transcrição das falas obtidas por meio de gravações, e posterior sistematização e análise dos dados coletados.

A pesquisa de campo foi realizada em 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino (A, C) e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino (B), totalizando 3 (três) escolas na amostra, todas localizadas na zona urbana do município de Prudentópolis, interior do Estado do Paraná. Entre as escolas selecionadas, 2 (duas) atendem turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais, e 1 (uma) escola de Ensino Fundamental – anos finais. Destaca-se também que a escola A do Ensino Fundamental – anos iniciais, está no mesmo espaço que a escola B do Ensino Fundamental – anos finais. A escola C de Ensino Fundamental – anos iniciais, da amostra, está localizada em outro espaço.

O grupo focal e os questionários contaram com a participação de 18 profissionais, entre professores das salas de recursos multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e professores das turmas de 5º (quinto) e 6º (ano) ano do Ensino Fundamental, que foram identificados com a letra P e um número, de maneira a não expor suas identidades por questões éticas. Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, e que deve pautar-se em questões éticas para a coleta e tratamento dos dados, a pesquisa foi devidamente submetida e aprovada na Plataforma Brasil. Aos sujeitos participantes da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

ENSINO FUNDAMENTAL E ASPECTOS LEGAIS

O Ensino Fundamental constitui-se como a segunda etapa da Educação Básica, está organizado em 9 (nove) anos, dividido em dois níveis de formação: anos iniciais e anos finais. Aos anos iniciais correspondem do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, e aos anos finais correspondem do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano (BRASIL, 2006). Em termos de oferta e manutenção, de acordo com Cordioli (2011),

O ensino fundamental fica dividido entre os municípios e os estados, devendo estabelecer formas de colaboração na oferta do ensino fundamental [...]. Na prática, o ensino fundamental ficou dividido, cabendo aos municípios a oferta de anos iniciais e o restante dos anos, cabe aos estados (CORDIOLI, 2011, p. 136).

A matrícula da criança nessa etapa da Educação Básica deve ocorrer aos 6 (seis) anos de idade e sua formação deve ser concluída, preferencialmente, até os 14 (quatorze) anos. Nos anos iniciais, a



partir dos 6 (seis) anos da criança, ocorrem os processos de alfabetização e letramento, e contatos mais significativos e sistematizados com conhecimentos relacionados à matemática, história, ciências, educação física, artes e geografia (SOARES; SOARES, 2017).

O Ensino Fundamental brasileiro é regido, regulamentado e orientado por diferentes documentos legais. Entre eles, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – Ensino Fundamental – DCN-EF (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). A LDB (BRASIL, 1996), na seção que trata do Ensino Fundamental, estabelece uma série de objetivos para a formação do cidadão nesse nível de ensino. Esses objetivos são:

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. (BRASIL, 1996).

As DCN-EF (BRASIL, 2013) estabelecem o direito à educação como maior fundamento, afirmando que:

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais (BRASIL, 2013, p. 104-105).

As DCN-EF (BRASIL, 2013) destacam, ademais, que o Ensino Fundamental foi o único grau de ensino acessado pela maior parcela da população durante boa parte do século XX. Nas últimas décadas do século XX e início dos anos 2000, porém, devido, em especial, às políticas de acesso e permanência de alunos aos demais níveis de ensino, o cenário mudou, com um número cada vez maior de alunos que frequentaram e concluíram o Ensino Médio e um número crescente de alunos que acessaram o Nível Superior (BRASIL, 2013). No entanto, nos últimos anos, a evasão escolar voltou a aumentar, especialmente no Ensino Médio.

A cada ano os índices de abandono crescem mais, contribuindo de forma efetiva para que 1,5 bilhão de jovens entre 15 e 17 anos estejam fora da escola, segundo dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2014). A temática da evasão escolar vem sendo estudada e discutida em todos os níveis e



modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A etapa mais crítica para a conclusão da Educação Básica é o primeiro do Ensino Médio (CAMARGO; RIOS, 2012 *apud* LIMA, 2022). É nessa série que os índices de evasão e repetência são maiores (LIMA, 2022).

No que tange aos princípios norteadores, as DCN-EF (BRASIL, 2013) orientam que os sistemas de ensino e as escolas deverão seguir: os princípios éticos, de justiça, solidariedade, respeito à dignidade da pessoa humana, etc.; os princípios políticos, de respeito ao bem comum, busca da equidade no acesso à educação, saúde, ao trabalho e aos bens culturais, assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades, etc.; e princípios estéticos, de valorização de diferentes manifestações culturais, especialmente a brasileira, de construção de identidades plurais e solidárias, etc. (BRASIL, 2013). Temática esta debatida e reafirmada no Encontro Global de Educação como compromisso: “[...] tornar os sistemas de educação e formação mais equitativos e inclusivos “não deixando ninguém para trás” [...]” (UNESCO, 2018, p. 01).

Ainda em conformidade com as LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estão também estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE), aprovadas por meio da Resolução n. 2/2001 – CNE/CEB, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001), que orientam a inclusão de educandos com necessidades especiais em classes comuns (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais. O Relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003) apresenta o estado da arte de políticas e práticas no campo da Educação Especial dos 18 países que a compõem – Alemanha, Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal, dentre outros. O referido relatório aponta como tendência comum a esses países a tentativa de mudarem de um paradigma médico para um paradigma mais educacional ou interativo. No entanto, segue o relatório, essa mudança se dá mais em termos de concepções/visões, e a implementação dessas novas visões na prática da Educação Especial ainda está por se desenvolver.

O PNE (BRASIL, 2014), com vigência de 10 anos, estabelece como Meta 2 (dois) a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, abrangendo toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, e garantindo que ao menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Para atingir essa meta, prevê, entre as estratégias: a) “criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental”; b) “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola”; c) “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos”; d) “estimular a oferta do ensino fundamental, em



especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (BRASIL, 2014). Como Meta 5 (cinco), prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Como é possível constatar, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica e, por esse motivo, representa base importante em termos de conhecimento e vivências geradas no contexto escolar (SOARES; SOARES, 2017). Sua importância também reside na relevância do acesso ao Ensino Fundamental pela população, bem como pelas possibilidades de crescimento pessoal e profissional que a conclusão dessa etapa proporciona aos menos favorecidos de nossa sociedade.

A seguir, apontam-se alguns aspectos relativos ao processo de transição de alunos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, destacando-se os principais desafios e mudanças enfrentadas pelos educandos e educadores que vivem essa experiência.

A TRANSIÇÃO DO 5º (QUINTO) PARA O 6º (SEXTO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não raro, ao vivenciarem a experiência de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, muitos alunos, naturalmente, sentem-se assustados e receosos, já que a mudança se expressa de modo bastante significativo em relação à rotina escolar já estabelecida durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa situação, é comum que tais alunos se sintam assim, afinal, a nova etapa traz uma lista considerável de desafios, quando comparada às etapas anteriores, observando-se no dia a dia o comportamento, as expectativas, as limitações e as dificuldades dos estudantes que transitam do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental.

Os períodos de transição são frequentes na trajetória estudantil e ocorrem desde o ingresso do aluno na escola até sua formação final, passando por mudanças de escolas e de nível de ensino, que conferem transformações na rotina escolar e na organização curricular. Mesmo com esse cenário de inúmeras transições, ao longo da vida escolar, cada uma delas possui dificuldades particulares, relacionadas ao aprendizado, aprovação, fracassos e às expectativas de alunos e professores.

O período de transição vivenciado pelos estudantes é, portanto, desafiador, por envolver novas experiências na trajetória do aluno, principalmente quando se trata do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, quando a forma da organização das aulas e as muitas novidades em relação ao ano anterior comprometem ainda mais a transição. Em estudos específicos sobre a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, as dificuldades surgem para alunos, professores e familiares, considerando também outros participantes da rotina escolar, como coordenadores, pedagogos, somando a transição escolar às transformações biológicas da puberdade e/ou mudanças psicossociais, associadas ao início da adolescência, que podem impactar nas habilidades cognitivas dos alunos e no seu processo de socialização num novo ambiente escolar e numa nova rotina (AZEVEDO, 2017, p. 23).



Nesse contexto (PAULA *et al.*, 2018), destacam que os estudantes nem sempre demonstram as angústias que enfrentam no processo de transição do 5º para o 6º ano, por vezes encontram-se sozinhos e sem apoio da família, amigos e professores. Tal processo envolve uma série de mudanças e alterações como: de humor, a separação de determinados grupos de amigos e a rotatividade modificação na rotina de professores, somados a esses e demais fatores, há ainda a mudança no seu desenvolvimento da infância para a adolescência, ocorrendo alterações físicas, biológicas, cognitivas e emocionais tornando esse processo um tanto complexo. A organização das salas de aula ora com um ou dois professores no Ensino Fundamental dos anos iniciais, ora com rotatividades maior dos mesmos, pode dificultar a interação entre os estudantes e professores. (CASSONI *et al.*, 2020).

Damas (2021) aponta que o processo de adaptação é necessário para o desempenho real de cada um na sociedade. Dessa forma, na trajetória escolar isso não é diferente, pois o contexto em que o aluno está inserido influencia as transições escolares sobre o fluxo escolar e, conseqüentemente, as relações com os índices de aprendizado e aprovação. Quando a criança passa da etapa I (um) para a etapa II (dois) do Ensino Fundamental, os chamados anos finais, existe uma pressão emocional pela mudança, tornando esse processo um momento excepcional de transição escolar, gerando para muitos alunos uma percepção de recomeço pela mudança de escola e pelas novas vivências que serão experimentadas. Todo esse cenário leva as instituições a analisarem as questões físicas e estruturais, aspectos pedagógicos e metodológicos e oferecerem mudanças para tornar o ambiente escolar mais favorável para a transição. Esse processo é desafiante quando se analisa a questão da importância de se apropriar do currículo vigente, a fim de se alcançar os objetivos dos sistemas de ensino, e isso toma uma dimensão muito maior quando se trata de alunos PAEE.

Além dessas questões, há também o fato de que o horário semanal é organizado de maneira bastante distinta. A partir do 6º (sexto) ano, a consulta aos horários é mais frequente, até que os alunos consigam memorizá-lo. A dinâmica da sala de aula também é alterada a partir do 6º (sexto) ano, “[...] muitas das aulas são sucessivas (e repetitivas) sequências de, por ordem de fileira, uma criança falar e/ou escrever na lousa a resposta que deu a um dado quesito de um exercício formulado pelo livro didático” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 81). Ainda em relação à dinâmica da sala de aula, a partir do 6º (sexto) ano, a fragmentação do tempo, com trocas de matéria e de professores a cada 50 (cinquenta) ou 100 (cem) minutos, acelera o ritmo das aulas a fim de “dar conta da matéria”, diminuindo o tempo para a execução das tarefas. Alguns professores cobram mais, outros cobram menos e, assim, outro elemento que se apresenta ao aluno do 6º (sexto) ano é a inconsistência entre os professores, que “[...] está



presente rotineiramente, agravada – e muito – pela rotatividade e ‘itinerância’ dos professores” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 111, aspas do autor).

A transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental leva os estudantes a se depararem com essa mudança na rotina escolar, juntamente com as novas exigências que são próprias da nova etapa, fato que pode ocasionar uma queda dos resultados educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCN-EF (BRASIL, 2013) apresentam a necessidade de cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, mesmo que esse processo ocorra internamente no Ensino Fundamental. Como apontado anteriormente, as DCN-EF (BRASIL, 2013) ressaltam que “a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades que se tornam cada vez mais complexas, assim como a sistemática de estudos e a relação com os professores” (BRASIL, 2013, p. 20).

Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) vem reforçar essa necessidade de se desenvolver um trabalho voltado ao processo de transição no Ensino Fundamental – dos anos iniciais para os anos finais –, destacando mudanças significativas entre os dois níveis de ensino em relação aos docentes e seus componentes curriculares. Sendo assim, de acordo com a BNCC,

Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). 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, aspas e destaque nosso).

O desafio reside, portanto, na necessidade de propor um planejamento curricular articulado, integrado e sequencial nessa transição, embasado nas DCN -EF (BRASIL, 2013) e na BNCC (BRASIL, 2018), permitindo ao educador a prática inovadora, considerando as particularidades da sua turma, em especial quando se tem alunos PAEE em processo de inclusão. A articulação dinâmica no Ensino Fundamental requer um olhar para as etapas que antecedem esse nível de ensino e as que vão sucedê-lo na Educação Básica, pois o bom desempenho dos alunos é importante para os estudos. Destaca-se, ainda, o papel da escola, que deverá auxiliar os alunos durante a transição entre os ciclos para que diminuam as pressões e suas inseguranças, seja pelo acolhimento ou pela possibilidade de apoio mais direto nessa transição (DAMAS, 2021).

Aliado a todo esse contexto, é importante enfatizar que essa fase na vida do aluno também se constitui em um momento de renovação e maturidade. Essa transição coincide com outras



transformações pelas quais os educandos passam nessa faixa etária (SILVA, 2014), e, justamente por isso, merece atenção especial, inclusive da equipe gestora da escola. De acordo com Vygotsky (2007),

[...] a transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VYGOTSKY, 2007, p. 44).

Os alunos que passam pela transição escolar estão vivenciando mudanças comportamentais, emocionais, físicas, biológicas e cognitivas que são inerentes à sua idade, pois esses alunos também se encontram em processo de transformação. As instabilidades emocionais a que estão sujeitos esses alunos e a sensibilidade do momento de transição podem influenciar o sistema educacional a cometer erros nesse processo de transição da etapa I (um) do Ensino Fundamental para a etapa II (dois), culminando em situações de fracasso escolar, apontadas nos resultados das avaliações internas e externas. Essa face da transição que não foi explorada, identificada nos sistemas educacionais, está alinhada à necessidade de as escolas integrarem o currículo e não permitirem sua fragmentação no processo de transição (DAMAS, 2021).

Neste contexto, o sistema educacional encontra um grande desafio em relação aos professores ao se tratar do gerenciamento das estratégias pedagógicas e disciplinares adaptadas aos diversos ambientes que garantam processos eficazes de aprendizagem, gerando um clima de sala de aula adequado, de comunicação com afeto e confiança num contexto de diversidade complexa. No entanto, a interação socioafetiva, cognitiva e pedagógica entre professor e aluno é reconhecida como fator extremamente importante dentro do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O carinho, o compromisso para com o atendimento aos educandos, o domínio e conhecimento de metodologias sobre a sua disciplina de atuação auxiliam na promoção da aprendizagem dos educandos (MORENO; GONZÁLEZ; ARAYA, 2021).

Para que a educação possa se tornar uma ferramenta de desenvolvimento humano e intelectual efetivo, é preciso que as experiências vividas na escola permitam o amadurecimento cognitivo e psíquico dos indivíduos. Nesse processo, cabe à escola e aos professores a tarefa de articular ações no ambiente pedagógico, que sejam capazes de atenuar os impactos negativos do momento de mudanças que os alunos vivenciam ao serem promovidos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano, proporcionando aprendizados e reflexões sobre essa transição, gerando a autoconfiança e a autonomia dos alunos. É fato que essa passagem altera de modo geral a rotina do aluno, pois nessa fase ele costuma experimentar sentimentos de angústia, bem como de deslumbramento diante da nova realidade que experimenta.



Por se tratar de um mesmo nível de ensino, o Ensino Fundamental, a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano deveria ser um processo brando, sem desgastes aos alunos. No entanto, o que se percebe é que esse momento se consolida como um ritual de passagem, marcado por uma ruptura entre as etapas. Essa questão da ruptura ganha destaque quando se analisa o fato de os alunos estarem vivenciando o amadurecimento cognitivo e emocional e, ainda, sentirem a necessidade de estabelecer um vínculo com os professores.

Na etapa II (dois) do Ensino Fundamental, o tempo é curto e a forma de organização por componentes curriculares e horas/aula comprometem o fortalecimento desses vínculos, impondo aos alunos a necessidade de aprenderem a trabalhar com mais professores, que costumam demonstrar diferentes expectativas e metodologias de trabalho em relação à turma. Toda dinâmica habitual muda para os alunos e se faz necessário saber mais sobre eles, problematizando essa transição, a fim de impedir ou ao menos amenizar os sentimentos de medo, preocupação e afastamento que surgem ao longo desse processo de mudança (SIQUEIRA, 2019, p. 33-34).

Ainda sobre a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, essa adaptação precisa, portanto, ocorrer de maneira a evitar que os alunos se sintam desmotivados, ou mesmo, percam a curiosidade pelos conteúdos, afetando de forma negativa o desempenho escolar. Essa preocupação com o período de transição dos alunos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano é um ponto que merece atenção, pelo fato de ser desafiador não só para os alunos, mas, também, para os professores. “É comum analisar essa transição a partir da perspectiva dos alunos, porém, o educador tem um papel fundamental nesse processo” (AZEVEDO, 2017, p. 22). Mesmo que a transição de alunos de uma etapa do Ensino Fundamental para outra seja objeto de investigação de diversos pesquisadores, grande parte dessas pesquisas foca no aluno e nos possíveis impactos dessa transição em seu desempenho escolar. Com o interesse sobre o tema crescendo, em especial quando se trata da transição associada ao processo de inclusão, o olhar para o professor e o atendimento do aluno PAEE é ainda mais desafiador, trazendo inquietações e preocupações sobre seu papel no ambiente escolar.

A transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental apresenta dificuldades enfrentadas não apenas pelos alunos, mas também por professores e seus familiares. De acordo com Borges (2015, p. 16), “essa questão da transição não é um problema recente na educação escolar, pois historicamente sempre representou uma ruptura entre “primário” e “ginásio” e, dessa forma, apresenta os dois anos do ensino fundamental onde surgem as maiores dificuldades no trabalho dos professores”, sendo um dos grandes entraves no sistema educacional, fomentando pesquisas e estudos no intuito de buscar estratégias que auxiliem nesse processo de transição.



Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, apontando-se os procedimentos éticos e de coleta de dados, e o referencial teórico-metodológico para a realização das análises e discussões.

O QUE A PESQUISA REVELOU

Analisando as respostas dos educadores com relação à transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, e mais especificamente a questão da transição e o aluno PAEE, os educadores entrevistados trouxeram como desafios questões relacionadas à formação dos educadores para atender a esse público. Os sujeitos da EA apontaram a “falta de formação” profissional (P1 – coordenadora pedagógica dos anos iniciais) e a “necessidade de adaptações materiais e ambientais, estratégias diferenciadas para adaptação” (P2 – professora do 5º ano).

A fim de se compreender melhor a ocorrência da formação – ou falta dela –, como um dos principais desafios apontados pelos docentes, apresenta-se a formação dos professores participantes da pesquisa: dos 18 (dezoito) professores que participaram, 15 (quinze) deles informaram possuir Pós-Graduação, ou algum tipo de formação, em Educação Especial e Inclusiva, ou Libras, em seu currículo. Sendo assim, apenas 3 (três) deles não possuem nenhuma formação complementar na área da Educação Especial. Isso, aliado às respostas dos professores aos questionários, apontando para uma certa insegurança em atuar com alunos PAEE, pode demonstrar que a formação, em nível de Graduação, ou mesmo de Pós-Graduação, não foi suficiente para a maioria deles se sentirem seguros e capazes de atuarem competentemente com esses alunos.

Entende-se que é responsabilidade do professor buscar, para além de sua formação inicial, os subsídios necessários para a atuação com o aluno PAEE, na medida em que “[...] os professores como atores de uma construção histórica coletiva tornam-se responsáveis por sua tarefa enquanto mediadores entre a criança e o mundo [...]” (DENARI *et al.*, 2016, p. 18). No entanto, também se reconhece, inclusive apoiando-se nas respostas dos professores, que falta, por parte dos cursos de licenciatura uma preocupação maior em preparar os futuros professores para atuarem nas escolas com alunos PAEE. A esse respeito, O P3 (professora da SRM anos iniciais), da EC, afirma:

[...] eu tive a disciplina de Libras, que foram somente algumas aulas muito por cima, e foi isso nossa formação, né, a gente não teve mais nada de especial. Também teve um tópico muito superficial, então, eu vejo assim que a nossa formação acadêmica também ela deixa muito a desejar nesse sentido e isso só vai se agravando com o tempo [...].

De acordo com Cruz e Glat (2014), as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica elevaram de 300 para 400 horas a carga horária mínima atribuída ao



estágio supervisionado e à prática de ensino nos cursos de licenciatura. Porém, a desvalorização do estágio supervisionado, principalmente por parte das disciplinas teóricas, pode ser considerada uma forma de eximir as Instituições de Ensino Superior (IES) da responsabilidade que lhes compete na construção de um projeto de escola, atendendo às demandas socioeducacionais. Esse fato ocorre devido ao pouco contato que alguns professores dos cursos de licenciatura, especialmente os que não focam suas pesquisas no cotidiano escolar, têm com a escola. Nesse sentido, “Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 6).

Corroborando com esta ideia, Tassa, Cruz e Cabral (2023) destacam que os estados e municípios ofertam cursos de formação inicial e continuada nesta modalidade da educação, acreditando numa inclusão efetiva, no entanto há professores que apresentam dificuldades para desenvolverem metodologias diferenciadas em suas práticas pedagógicas, pois há falta de apoio do governo e pouca informação nos cursos de formação inicial para atuarem com alunos público alvo da Educação Especial. Tais aspectos podem ser confirmados ao acompanhar o dia a dia dos professores e que apesar da formação disponibilizada nos cursos de formação inicial, os mesmos encontram dificuldades em conciliar a teoria e a prática, relatando inconsistências e falta de aprofundamento em disciplinas específicas para trabalhar com a inclusão.

É esperado, portanto, que os cursos de licenciatura analisem a inserção na matriz curricular de disciplinas que contemplem a temática da Educação Especial/inclusiva de forma obrigatória, a fim de preparar os futuros professores para o trabalho com alunos PAEE, atendendo toda a sua diversidade. Outro ponto importante a ser avaliado é a possibilidade de implementação do estágio supervisionado em Educação Especial, como forma de possibilitar ao futuro professor o contato direto com esse público. Entretanto, entende-se que essa pode ser considerada uma realidade distante nas universidades brasileiras, visto que muitos cursos de licenciatura não contemplam essa formação específica.

Em relação a essa formação inicial para a Educação Especial, Denari *et al.* (2016, p. 26) postulam que ela “[...] enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país, originários tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores, em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação”. Assim, pode-se afirmar que as universidades deixam a desejar em relação à formação de docentes mais preparados para trabalhar com a diversidade que compõem o espaço escolar, especialmente no atendimento de alunos PAEE. Ainda a esse respeito, Escobar (2018, p. 21) afirma que o debate sobre a formação inicial e continuada dos professores é importante, e que “[...] deve-se repensar constantemente a forma como os cursos de licenciaturas estão conduzindo a formação dos futuros profissionais para o desafio de uma proposta de educação inclusiva”.



Diante disso, pode-se afirmar, mais uma vez, que é necessário investimento na formação inicial e continuada, como estratégia para o fortalecimento da Educação Especial e, também, como contribuição para o processo de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental dos alunos PAEE, minimizando as dificuldades que se apresentam, não só aos professores, mas, principalmente, a esses alunos.

A defasagem na formação, destacada pelo sujeito P3 (professora da SRM anos iniciais), da EC), evidencia a necessidade de que se invista em formação continuada, pois, ao que parece, os profissionais docentes têm assumido sua responsabilidade e buscado essa formação, especialmente por meio de cursos de Pós-Graduação. Seria, portanto, papel do poder público, ou das instituições mantenedoras, ofertar anualmente cursos de formação continuada na área da Educação Especial, permitindo aos docentes ampliarem seus conhecimentos e construirmos os saberes necessários para uma atuação mais segura e competente com os alunos PAEE. Estudos como o de Escobar (2018), por exemplo, demonstram que há fragilidades na formação continuada para a atuação docente em contexto de inclusão escolar. Escobar (2018) destaca falhas em relação a essa formação, que dizem respeito, especialmente, à falta de discussões sobre adequações do currículo, bem como, o estudo da história e da legislação que versa sobre processo de inclusão de alunos PAEE na Escola Regular.

Silva e Moreira (2008) *apud* Fabri e Tassa (2022) destacam que o objetivo da Escola Inclusiva é o planejamento da participação de todos os alunos, dando suporte para que estes desenvolvam sua aprendizagem, com a proposição de um currículo acessível, adaptado a realidade dos alunos e alunas. Não é o educando que precisa se adaptar ao currículo, mas o currículo necessita contemplar as especificidades dos educandos, com ações que sejam formativas. Na mesma via de raciocínio, Fabri e Tassa apontam que,

para que se efetive um currículo que prime pela inclusão, é necessário garantir uma educação de qualidade, com atitudes e ações inclusivas, assegurando o direito das crianças, jovens e adultos a ela. Na perspectiva educacional das escolas especializadas, a humanização do currículo se faz ainda mais necessária e pertinente, uma vez que o público-alvo atendido preconiza ações interventivas e interativas que foquem nas individualidades e potencialidades específicas de cada demanda (FABRI; TASSA, 2022, p. 66).

Ainda, “apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas consonantes com os princípios da Educação Inclusiva as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação” (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 29-30). Para Mendes (2019), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) e Oliveira e Rebelo (2016), produzir escolas inclusivas é desafio mundial. O debate em torno do assunto conduz mais a posicionamentos contra ou a favor de instituições especializadas, sendo que enfrentá-lo adequadamente impõe a



realização de intervenções profissionais assentadas em análises críticas que promovam a ruptura de convencionalidades históricas. Em alguns países como os Estados Unidos, por exemplo, há estudantes com deficiência intelectual que continuam a ser atendidos em ambientes segregados (COZIER; WHITE; WANG, 2018).

Cabe salientar que, “embora uma grande responsabilidade recaia sobre o professor e sua formação, é importante frisar que este não deve ser o único que tem o dever e a responsabilidade da formação dos alunos atendidos pela Educação Especial” (OLIVEIRA; ORLANDO, 2016, p. 78). São igualmente responsáveis pela Educação Especial os demais gestores da educação, em nível municipal, estadual e federal, da mesma forma que o insucesso que possa advir de políticas de inclusão malsucedidas não pode, de forma alguma, incidir exclusivamente sobre o professor da Educação Básica.

Esses desafios permeiam todo o processo inclusivo, e não somente a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental. A questão da formação específica para trabalhar com o aluno PAEE, o investimento em materiais e estrutura das escolas para atender a inclusão e a formação continuada dos professores, impacta diretamente no processo de transição dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, especialmente no processo de adaptação do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental.

Nas falas dos professores participantes do grupo focal, o destaque foi para a formação profissional e o estudo dos documentos relacionados ao processo de transição, que não integram a matriz de cursos de formação dos educadores. Os professores ressaltaram o papel da BNCC, mas numa visão ainda superficial do processo de transição. O documento não deixa clara a importância da atuação de maneira diferenciada no processo de transição dos alunos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, nem dá a devida importância a esse momento na vida dos alunos. Volta-se a defender que a transição dos alunos é um momento bastante desafiador e, por isso, a formação profissional para lidar com esse processo é tão significativa e urgente, não só nos cursos de licenciatura ou na formação continuada, como, também, nos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor.

Além da formação docente, outro ponto destacado no grupo focal, e que já havia sido registrado nos questionários, foi a questão da necessidade de integração entre o professor da classe regular e o professor da SRM. Na EB, o sujeito P5 (professora do 6º ano) afirmou que essa falta de contato, diálogo e interação entre os professores do 5º (quinto) e do 6º (sexto) ano e o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM) compromete o processo de transição dos alunos PAEE. Em alguns casos, os professores recebem os alunos e nem sabem que esses alunos são PAEE. Para o P5 (professora do 6º ano), o diálogo entre os docentes do Ensino Regular e das SRM quase nunca acontece, principalmente,



se o aluno for proveniente de uma escola diferente, ou seja, se vier de outra escola que ofertava somente o ensino nos anos iniciais. As informações sobre esse aluno são escassas, o que dificulta a ação do professor do 6º (sexto) ano que irá atuar com o educando, processo que geralmente demanda bastante tempo para conhecer as especificidades, necessidades e dificuldades apresentadas, assim como, conhecer as suas habilidades e propor um plano de atendimento individualizado a esse aluno PAEE. Sendo assim, Weizenman, Pezzi e Zanon (2020) destacam que o professor necessita conhecer as características e necessidades específicas do aluno, para poder direcionar a sua prática pedagógica da melhor forma possível.

Diante disso, “o estabelecimento de diálogo entre os professores possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo, porque passa-se a conhecer as especificidades do educando, tendo maiores possibilidades de desenvolver adaptações e intervenções mais focadas. Daí a importância do trabalho colaborativo entre os docentes” (BAUCH; LÖHR, 2014, p. 11). Nesse sentido, Miranda (2015) apregoa que a prática do professor da SRM se torna efetiva quando ocorre a partir de uma interação colaborativa entre o professor do Ensino Regular e o professor da SRM. Cabe salientar, que a estreita relação entre os professores da rede regular de ensino com o professor do AEE reflete significativamente na construção de um ambiente rico de ensino e aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso do aluno. Para Walsh (2018) a troca de ideias e experiência entre os professores no ambiente escolar é necessária, a colaboração entre eles potencializa ações voltadas ao atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Santos, Makishima e Silva (2015) destacam que é preciso pensar que o trabalho coletivo entre os docentes tem grande potencial e enriquece o modo de refletir, agir e resolver os problemas que se apresentam, criando possibilidades de sucesso para as ações pedagógicas. Partindo dessa constatação, as autoras definem a colaboração como, “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 4). Isso corresponde a dizer que a interação entre sujeitos envolvidos num processo comum deve buscar alcançar o mesmo objetivo. No caso dos professores de 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e dos professores das SRM, a interação, o diálogo e a troca de informações tem como objetivo comum permitir que o processo de transição dos alunos PAEE ocorra de maneira tranquila e exitosa para todos os envolvidos. Segundo Cole (2022), alunos com deficiências apresentam melhores resultados em seu processo de ensino aprendizagem quando inseridos em ambientes inclusivos, diferentemente dos alunos que permaneciam em instituições segregadas.

Somado a isso, o trabalho colaborativo realizado entre os professores tende a tornar o ensino e a aprendizagem mais efetivos, uma vez que possibilita que sejam desenvolvidas estratégias que despertem



o interesse do aluno e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Assim, “[...] o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos público-alvo da educação especial” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 6). Corroborando esta ideia, Barbuio (2023), acredita que a escola deve disponibilizar meios de trabalho que possam atender a diversidade e as especificidades dos alunos com deficiências e que os professores em suas práticas pedagógicas precisam dar ênfase as relações percebendo que a interação social é uma das formas de se obter uma aprendizagem com sucesso.

Para finalizar, os professores que atuam especificamente nas SRM prestam um serviço de atendimento educacional especializado (AEE), e sua prática pedagógica tem o papel de oferecer ferramentas e desenvolver habilidades para incluir na sala de aula do Ensino Regular o aluno PAEE. Em decorrência disso, o profissional precisa estar consciente de que apenas conviver e interagir com alunos PAEE não representa requisito suficiente para sanar as necessidades desses alunos, mas, é preciso que haja interação e diálogo entre os educadores das SRM e das classes regulares de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

278

Entende-se ser papel das instituições formadoras garantir que os profissionais docentes formados por elas possuam condições e conhecimentos necessários aprofundados para atuarem nos contextos inclusivos. Essa formação não deve limitar-se a algumas aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e/ou de tópicos em Educação Especial, mas deve dar aos professores em formação os meios para ampliarem seus conhecimentos em relação aos sujeitos que compõem o grupo de alunos PAEE: alunos que possuem Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos ou Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, devem prever em seus currículos as discussões sobre a transição de alunos PAEE do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, a fim de dar aos profissionais docentes os instrumentos e os saberes necessários para auxiliarem os alunos no processo de transição entre as etapas escolares.

Esta pesquisa consistiu em uma investigação acerca dos desafios e inquietações que professores vivenciam em suas práticas pedagógicas ao longo do processo de transição de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental. Com relação a isso, os principais resultados indicaram que os maiores desafios e inquietações apontados pelos docentes investigados são a falta de diálogo e de articulação entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e das salas de recursos multifuncionais (SRM), o que acaba impactando na atuação dos professores das



classes regulares, que por conta disso não recebem informações adequadas sobre as necessidades, limitações e dificuldades dos alunos PAEE matriculados em suas classes. Além disso, os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano citaram como desafios e inquietações as fragilidades na formação inicial e continuada, que impedem que eles obtenham as ferramentas e os conhecimentos adequados para o trabalho com os alunos PAEE. Esse déficit na formação acaba gerando insegurança nos professores, que afirmam não saberem como lidar com os alunos da Educação Especial.

Nesse sentido, entende-se que as fragilidades na formação inicial existem e precisam ser superadas. Mas destaca-se, também, que os professores necessitam assumir sua responsabilidade em buscar novos conhecimentos e novas metodologias, no intuito de ampliarem sua formação, de modificarem sua maneira de pensar e agir, para atenderem as demandas exigidas pela profissão docente, especialmente em relação ao aluno PAEE. Para além da formação inicial, é necessário que os profissionais da educação tenham consciência de que a formação continuada, imprescindível para subsidiar e atualizar a sua prática pedagógica, pode e deve ser uma escolha individual, e não apenas uma oferta dos sistemas de ensino.

Além disso, é necessário que se promova e se valorize o trabalho compartilhado entre os profissionais que atuam na rede regular de ensino e os professores de Educação Especial, para que haja diálogo e troca de conhecimentos sobre os alunos, bem como, a elaboração de estratégias para o desenvolvimento dos educandos PAEE. Portanto, essa é uma das principais ações que deve permear a prática docente, tanto no Ensino Regular quanto nas SRM.

REFERÊNCIAS

AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. “Special Needs Education in Europe”. **Agency for Development in Special Needs Education** [2003]. Disponível em: <www.european-agency.org>. Acesso em: 06/08/2023.

AZEVEDO, G. V. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do ensino fundamental** (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2017.

BARBUIO, R. “Narrativas de professores de educação física e o aluno em condição de deficiência na escola regular”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BAUCH, K. B.; LÖHR, S. S. “Recursos para a promoção da inclusão na escola”. **Dia a Dia Educação** [2014]. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 07/06/2022.



BORGES, R. S. M. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo**: uma proposta de formação (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/06/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03/06/2023.

BRASIL. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/06/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/06/2023.

CASSONI, C. *et al.* "Adaptive tasks: school transition from the 5th to 6th grade of elementary education". **Pico-USF**, vol. 25, n. 3, 2020.

COLE, S. M. *et al.* "The Relationship Between Special Education Placement and High School Outcomes. **The Journal of Special Education** [2022]. Disponível em: <www.news-medical.net>. Acesso em: 05/08/2023.

CORDIOLLI, M. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Editora Ibepex, 2011.

COZIER, M.; WHITE, J.M.; WANG, Q. "Examining the variability in general education placements for students with intellectual disability". **International Journal of Whole Schooling**, vol. 14, n. 2, 2018.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. "Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura". **Educar em Revista**, n. 52, 2014.

DAMAS, C. E. S. **O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental**: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo (Dissertação de Mestrado em Educação). Juiz de Fora: UFJF, 2021.

DENARI, F. E. *et al.* "Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais". In: POKER, R. B. *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

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



ESCOBAR, N. T. C. **Formação continuada de professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino** (Dissertação de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Rio Grande do Sul: UNF, 2018.

FABRI, L. T. C.; TASSA, K. O. M. E. “Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial”. **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. “Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira”. **Educação e Pesquisa**, vol. 45, 2019.

LIMA, L. N. “As causas do abandono escolar no primeiro ano na escola de ensino médio”. **Brasil Escola** [2022]. Disponível em: <www.brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 29/07/2023.

MENDES, E. G. “A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil”. **Arquivos Analíticos de Política Educativa**, vol. 27, n.22, 2019.

MIRANDA, T. G. “Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos”. **Revista Cocar**, n. 1, 2015.

MORENO, B.; N.; GONZÁLEZ, G. O.; ARAYA, D. R. “La inclusión escolar en Chile: observada desde la docência”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, 2021.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. “Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar”. In.: POKER, R. B. *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

PARANÁ. “Proposições para a transição do 5º ano para 6º ano no município de Curitiba”. **Dia a Dia Educação** [2015]. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 07/06/ 2023.

PAULA, A. P. *et al.* “Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate”. **Revista Ensaios Pedagógicos**, vol. 8, n. 1, 2018

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado”. **Linhas Críticas**, vol. 18, n. 35, 2012.

SANTOS. C. A.; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. “O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná”. **Dia a Dia Educação** [2015]. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 07/06/2023.

SILVA, I. G. “Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 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”. **Dia a Dia Educação** [2014]. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 01/03/2023.

SIQUEIRA, N. M. S. **Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e a Educação Física** (Dissertação de Mestrado em Educação). Bauru: UNESP, 2019.



SOARES, K. C. D.; SOARES, M. A. S. **Sistemas de ensino**: legislação e política educacional para a educação básica. Curitiba: Intersaberes, 2017.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C.; CABRAL, J. J. “Educação Inclusiva e o curso de formação docente: desafios e relatos de experiência”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Meeting**: Brussels Declaration. Bruxelas: UNESCO, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

WALSH, M. “The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom Dominican University of California”. **Dominican Scholar** [2018]. Disponível em: <scholar.dominican.edu>. Acesso em: 06/08/2023.

WEIZENMAN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. “School Inclusion and Autism: Teachers Feelings and Practices”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 24, 2020.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 44 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima