

A CONTINUIDADE PEDAGÓGICA COMO PRINCÍPIO PARA O RECONHECIMENTO DO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: 3

Silvânia Derossi Lemos de Souza¹
Carolina Bosi Tadielo²
Dra. Naiara Gracia Tibola³

RESUMO

A organização do Ensino Fundamental em segmentos estrutura o trabalho pedagógico conforme as especificidades de cada etapa. Contudo, a permanência dos estudantes na mesma escola nem sempre garante o reconhecimento de seu percurso formativo diante da sucessão de professores e componentes curriculares. Este estudo, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, discute a continuidade pedagógica como responsabilidade compartilhada entre docentes dos Anos Iniciais e Finais, fortalecendo a formação humana, a corresponsabilidade e os princípios da Educação Integral.

Palavras-chave: Continuidade pedagógica. Formação docente. Percurso formativo.

INTRODUÇÃO

A organização do Ensino Fundamental em diferentes segmentos constitui uma característica consolidada da escola brasileira e responde às especificidades curriculares, pedagógicas e administrativas que orientam o processo de escolarização. Essa estrutura favorece a atuação de docentes com diferentes formações e organiza tempos, espaços e responsabilidades ao longo da Educação Básica. Contudo, também suscita reflexões acerca da forma como a instituição acompanha o percurso formativo daqueles que permanecem durante anos na mesma comunidade educativa.

Ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças iniciam uma trajetória que se estenderá por grande parte de sua infância e adolescência na mesma comunidade educativa. Nesse percurso, estabelecem vínculos, ampliam conhecimentos, produzem experiências e atribuem sentidos às relações construídas no cotidiano escolar. Mudam de professores, de componentes curriculares e de etapas, mas continuam construindo uma única história, marcada por aprendizagens, desafios e vivências que se acumulam ao longo do tempo. Entretanto, essa continuidade nem sempre encontra correspondência na organização do trabalho pedagógico, sobretudo quando a passagem entre segmentos reduz as possibilidades de compartilhamento da trajetória anteriormente construída.

O levantamento bibliográfico realizado para este estudo evidenciou que as discussões acerca da passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais concentram-se, predominantemente, nos processos de adaptação, nas mudanças curriculares, nas dificuldades de aprendizagem, no rendimento escolar e nas relações

¹ Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. E-mail: silvaniaderossi@uniplaclages.edu.br

² Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. E-mail: carolinatadielo@uniplaclages.edu.br

³ Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br

estabelecidas entre docentes e estudantes. As produções identificadas na revisão bibliográfica que abordam a continuidade escolar, por sua vez, associam esse conceito, principalmente, ao fluxo escolar, à permanência, à evasão e ao fracasso escolar. Embora essas abordagens sejam fundamentais para compreender diferentes dimensões da escolarização, permanecem menos exploradas as reflexões voltadas ao reconhecimento compartilhado do percurso formativo construído pelos sujeitos ao longo de sua permanência na mesma comunidade educativa.

É nesse contexto que este estudo sustenta que a continuidade pedagógica não pode ser compreendida apenas como a progressão curricular entre etapas escolares. Defende-se que ela constitui um princípio orientador do reconhecimento compartilhado do percurso formativo construído pelos estudantes ao longo de sua permanência na mesma comunidade educativa. Nessa perspectiva, acompanhar esse percurso significa reconhecer as experiências, os vínculos, os conhecimentos e os diferentes tempos do desenvolvimento humano como dimensões indissociáveis da formação.

Essa compreensão dialoga com Larrosa (2002), ao reconhecer a experiência como dimensão constitutiva da formação humana; com Sarmento (2005) e Kramer (2007), ao compreenderem a infância como categoria social e as crianças como sujeitos de direitos; com Masschelein e Simons (2018), ao defenderem a escola como um espaço público e comum; e com Tardif (2014) e Nóvoa (1992), ao situarem a profissão docente na construção coletiva dos saberes produzidos no cotidiano escolar.

Diante dessas reflexões, este estudo tem como objetivo problematizar a continuidade pedagógica como princípio para o reconhecimento do percurso formativo no Ensino Fundamental, discutindo de que maneira o diálogo entre docentes dos Anos Iniciais e Finais pode fortalecer práticas educativas comprometidas com a formação humana e com a Educação Integral.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, desenvolvida a partir de inquietações emergentes do cotidiano da escola pública e da experiência profissional das autoras na Educação Básica. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem experiência, infância, formação docente, saberes profissionais e escola como espaço público, articulando essas contribuições à análise das relações estabelecidas entre docentes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

A reflexão parte do entendimento de que a organização da escola em segmentos não constitui, por si só, um problema para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O foco da análise recai sobre as formas pelas quais essa organização pode fragilizar o reconhecimento contínuo do percurso formativo quando reduz as possibilidades de diálogo entre os profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes. Assim, a produção teórica é articulada às experiências vividas no cotidiano escolar, buscando compreender de que maneira a continuidade pedagógica pode fortalecer a corresponsabilidade docente e favorecer uma formação

comprometida com a integralidade dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a continuidade pedagógica implica deslocar o foco da simples passagem entre segmentos para o reconhecimento do percurso formativo construído pelos estudantes ao longo de sua permanência na escola. Em grande parte das produções acadêmicas, as discussões concentram-se na adaptação ao sexto ano, nas mudanças curriculares, nas dificuldades de aprendizagem ou nos indicadores de desempenho escolar. Embora essas abordagens contribuam significativamente para compreender diferentes aspectos da escolarização, o presente estudo sustenta que a principal questão ultrapassa a transição entre etapas. Defende-se que nenhuma criança reinicia seu percurso a cada mudança de professor ou de segmento, uma vez que permanece produzindo aprendizagens, experiências, vínculos e modos de compreender o mundo que continuam constituindo sua formação.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição deste estudo consiste em deslocar a discussão da continuidade curricular para a continuidade pedagógica. Enquanto a primeira se refere à progressão de conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem, a segunda pressupõe o reconhecimento compartilhado do percurso formativo construído pelos sujeitos ao longo de sua permanência na escola. Trata-se de compreender que as experiências anteriormente vividas continuam produzindo sentidos e influenciando novas aprendizagens, tornando insuficiente uma compreensão da escolarização restrita à sucessão de etapas, professores ou componentes curriculares.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2002), para quem a experiência corresponde àquilo que nos acontece e nos transforma. Sob essa perspectiva, nenhuma etapa da escolarização se inicia desvinculada das experiências anteriormente vividas, pois cada estudante chega a novos contextos trazendo consigo aprendizagens, vínculos, expectativas e modos de compreender o mundo produzidos ao longo de seu percurso formativo. Reconhecer essa dimensão significa ampliar o olhar para além da continuidade curricular, compreendendo que a formação humana também se constitui nas relações, nas experiências e nos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

As contribuições de Sarmiento (2005) e Kramer (2007) aprofundam essa reflexão ao compreenderem a infância como uma categoria social e reconhecerem as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos. Sob esse enfoque, a progressão escolar não elimina a historicidade construída ao longo da infância; ao contrário, incorpora novas experiências a um percurso que permanece em constante construção. A continuidade pedagógica, portanto, desloca a atenção das mudanças entre etapas para o reconhecimento do percurso formativo em sua integralidade, reafirmando que o desenvolvimento humano não se fragmenta segundo a organização administrativa da escola.

Entretanto, reconhecer esse percurso não constitui responsabilidade exclusiva do professor que recebe uma nova turma. Trata-se de um compromisso institucional compartilhado por toda a comunidade educativa. Masschelein e Simons (2018) compreendem a escola como um espaço público e comum, no qual diferentes profissionais assumem, coletivamente, a responsabilidade pela formação das novas gerações. Nessa perspectiva, a continuidade pedagógica deixa de depender de iniciativas individuais e passa a constituir um princípio organizador do trabalho pedagógico, favorecendo práticas institucionais capazes de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de toda a sua permanência na escola.

Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são produzidos, mobilizados e ressignificados na prática profissional, especialmente nas relações estabelecidas entre os professores. Quando essas experiências são compartilhadas, ampliam-se as possibilidades de construir ações pedagógicas articuladas, coerentes com o percurso formativo dos estudantes e comprometidas com a continuidade de seu desenvolvimento. O compartilhamento de saberes fortalece não apenas o planejamento das aprendizagens, mas também a compreensão das experiências que constituem cada sujeito.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) defende que a profissão docente se fortalece por meio da colaboração, da reflexão coletiva e da aprendizagem entre pares. Assim, o diálogo entre professores dos Anos Iniciais e Finais deixa de representar apenas uma estratégia de organização institucional para assumir o papel de condição estruturante da continuidade pedagógica. Educar, nessa perspectiva, significa assumir, de forma compartilhada, a responsabilidade pelo percurso formativo daqueles que permanecem durante anos na mesma comunidade educativa. Desse modo, a continuidade pedagógica consolida-se como um princípio capaz de integrar os diferentes segmentos da escola em torno de um mesmo projeto educativo, comprometido com a formação humana, com a Educação Integral e com o reconhecimento da história construída por cada estudante ao longo de sua escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem compreender que o principal desafio não reside na organização do Ensino Fundamental em diferentes segmentos, mas na capacidade da instituição escolar de reconhecer, de forma contínua e compartilhada, o percurso formativo construído pelos estudantes ao longo de sua permanência na mesma comunidade educativa. Ao deslocar o olhar da transição entre etapas para o reconhecimento desse percurso, amplia-se a compreensão sobre a formação humana para além da progressão curricular, evidenciando que as experiências, os vínculos e as aprendizagens constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a continuidade pedagógica é compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre os profissionais da educação, fundamentada no diálogo, na colaboração e na construção coletiva de saberes. Mais do que assegurar

a sequência de conteúdos ou habilidades, essa compreensão pressupõe reconhecer que cada estudante chega a uma nova etapa trazendo consigo experiências, conhecimentos, modos de aprender e relações construídas ao longo dos anos, elementos que precisam ser considerados pelos diferentes docentes na organização do trabalho pedagógico.

A principal contribuição deste estudo consiste em compreender a continuidade pedagógica como um princípio orientador do reconhecimento do percurso formativo, deslocando a discussão da adaptação entre segmentos para a corresponsabilidade institucional pelo desenvolvimento dos sujeitos. Defende-se, portanto, que nenhuma etapa da escolarização se inicia do zero: cada novo professor passa a integrar uma história já construída e torna-se corresponsável por sua continuidade. Fortalecer espaços permanentes de diálogo entre docentes dos Anos Iniciais e Finais significa reconhecer que a formação humana se constitui ao longo de todo o percurso escolar, consolidando a continuidade pedagógica como um princípio capaz de integrar o trabalho coletivo, fortalecer a Educação Integral e reafirmar o compromisso público da escola com a formação de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.