

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Andréa Soriani Ijano

A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a
perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção

Mestrado em educação: formação de formadores

SÃO PAULO

2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Andréa Soriani Ijano

A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção

Mestrado em educação: formação de formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof^a. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO

2019

SÃO PAULO

2019

Banca Examinadora:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2016, p. 30)

AGRADECIMENTOS

Pretendo nesse breve texto, deixar registrado a gratidão que tenho as muitas pessoas que estiveram envolvidas comigo nesse momento de crescimento não só intelectual, mas também pessoal.

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, Lineu Ijano Gonçalves e Maria Estela Soriani Ijano, que estiveram ao meu lado, me incentivando, me orientando e me apoiando em todas as minhas decisões, além de me inspirarem com a fibra e a sabedoria que sempre apresentaram frente aos obstáculos impostos pela vida. Infelizmente meu pai não conseguiu ver o fruto desse meu trabalho finalizado, mas tenho certeza que estaria orgulhoso e feliz, assim como está minha mãe, pois, mesmo com todos os percalços, consegui realizar um sonho antigo.

Agradeço aos demais membros da minha família: irmão, tios e primos, que souberam compreender minha ausência em alguns compromissos familiares, assim como me acolheram nos momentos de dúvidas.

Não posso deixar de agradecer também a Ana Beatriz Assali e Clara Garcia, minhas amigas queridas que há tempos dividem comigo as alegrias da nossa profissão. As queridas Elaine Mathias de Castro e Larissa Kenschikowsky, amigas feitas ao longo do mestrado, que também tanto me apoiaram nessa jornada e compartilharam comigo dos caminhos trilhados ao longo do trabalho. Agradeço ainda aos meus outros amigos, que mesmo não sendo professores, contribuíram cada qual a seu modo para essa conquista. O carinho e as palavras de vocês trouxeram força e coragem para essa aventura chamada mestrado.

Da mesma forma não posso deixar de agradecer ao diretor e aos coordenadores do Colégio em que atuo, aos meus colegas de trabalho, pais e especialmente aos alunos da instituição, pois ao colocarem seus pontos de vista, suas expectativas, sugestões e críticas diante do processo que viveram, enriqueceram e concretizaram minha pesquisa.

Tenho também muita gratidão as professoras que me acompanharam nessa jornada, em especial à Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis e à Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, as quais colaboraram com sugestões e críticas valiosas nos momentos de qualificação e defesa dessa dissertação. Agradeço também a Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha, a qual me incentivou no início da minha investigação, trazendo indagações e caminhos a serem percorridos.

Por fim, gostaria de deixar registrado um agradecimento especial a minha orientadora, Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André por toda a compreensão nos momentos de incertezas, pelas orientações assertivas e por me fazer crer que seria possível desenvolver minhas ideias, aprofundando-as com o conhecimento aqui registrado.

Meu muito obrigada a todos!

IJANO, Andréa S. **A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção**. Orientadora: Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar expectativas e dificuldades enfrentadas pelos alunos de quinto e sexto ano no momento de transição dessa etapa do Ensino Fundamental em uma escola privada, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Objetivou-se ainda criar coletivamente, com a equipe pedagógica da escola, um plano de ação sustentado nos dados obtidos, tentando diminuir os problemas encontrados pelos alunos, nesse período. Por meio dos objetivos específicos pretendeu-se levantar possíveis causas para as dificuldades apresentadas pelos alunos e identificar quais foram as formas de auxílio significativas recebidas nesse período escolar. Dessa forma, inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico com as palavras-chave “transição quinto e sexto ano”; “descontinuidade ensino fundamental”; “passagem quinto e sexto ano”, “expectativas transição ensino fundamental I e II”. Os dados levantados por essa busca preliminar revelaram a existência de poucos trabalhos sobre essa temática e reafirmaram a constatação de que, de fato, permeia no Ensino Fundamental uma descontinuidade entre quintos e sextos anos. Procurou-se dar voz aos alunos envolvidos nesse processo, uma vez que os trabalhos existentes, em grande parte, têm como sujeitos de estudo professores e coordenadores. Após uma breve contextualização histórica do Ensino Fundamental no Brasil, de sucintos apontamentos sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental e com o aporte teórico embasado nas reflexões de pesquisadores como Dias-da-Silva (1997), Prati (2005), Hauser (2007), Davis *et al* (2012), Bôas (2014) e Borges (2015), que desenvolveram trabalhos nesta área, deu-se a composição dos dados da pesquisa qualitativa em questão. Para tanto foram aplicados questionários abertos em dois grupos de quinto ano de uma instituição privada de São Paulo, totalizando trinta e seis alunos e em seguida, foram realizados dois grupos de discussão com alunos de sextos e sétimos anos, com o intuito de saber desses sujeitos se as expectativas levantadas pelos quintos anos foram atingidas, quais desafios enfrentaram, o que sentiram, como e de quem obtiveram auxílio nesse momento de suas vidas. A partir da análise dos dados foi possível identificar que, mesmo para os alunos habituados a pluridocência no quinto ano e que se diziam preparados, essa transição traz ansiedade quanto ao maior número de professores e uma preocupação com a nova rotina escolar; há uma necessidade por parte dos discentes de se sentirem seguros com relação a rotina e ao acolhimento que receberão dos novos professores. Sendo assim, tais aspectos auxiliaram na reflexão mais profunda a respeito das questões dessa transição e na elaboração, em conjunto com a equipe pedagógica, do plano de ação para diminuir tais dificuldades apresentadas pelos alunos envolvidos no processo.

Palavras-chave: “transição quinto e sexto ano”, “descontinuidade ensino fundamental”, “expectativas transição ensino fundamental I e II” e “passagem quinto e sexto ano”.

ABSTRACT

The following research aimed at identifying expectations and difficulties faced by students during the transition from fifth to sixth grade at a private school located in the West Area of São Paulo. Based on the data obtained, we also aspired to creating an action plan, alongside the school's pedagogical staff, in order to diminish the problems pointed out by the students. Specific objectives aimed at discovering possible causes for the difficulties mentioned by the students, as well as identifying significant ways these were helped during this transition period. Initially, we have proceeded with bibliographic research using the keywords "transition fifth to sixth grade", "elementary school discontinuity", "transition fifth to sixth grade expectations". The data shown by this preliminary search have revealed the existence of few studies about this issue, which reaffirmed the observation of a discontinuity between fifth and sixth grades. We have worked on giving expression to the students engaged in this process, considering the existing papers on this matter mostly present teachers and coordinators as research subjects. After brief historic contextualization of Brazilian Elementary School, pinpointing information about the final years of primary school and with theoretical support based on the reflexions of researchers such as Dias-da-Silva (1997), Prati (2005), Hauser (2007), Davis *et al* (2012), Bôas (2014) and Borges (2015), who have developed research in these areas, we have presented the content of the data obtained for this qualitative research. For that matter, we have applied open questionnaires for two fifth-grade groups (a total of thirty-six students) and, subsequently, we have promoted two discussion groups with sixth-and-seventh-grade students aiming at discovering whether the expectations presented by the fifth-grade students were accomplished, the challenges they have faced, how they felt and which kind of support they had and from whom, during the same period of their lives. Data analysis has shown that, even for students who were used to having multiple teachers since fifth grade and we said to feel prepared, the transition to sixth grade brings anxiety towards the number of different teachers and a concern towards the new school routine. It is a necessity for students to feel confident about the new routine and how they will be received by the new teachers. Therefore, such aspects have cooperated for the development of a deeper understanding about the issues behind this transition, and for the collective elaboration of an action plan aimed at diminishing such difficulties presented by students in this period.

Keywords: "Transition fifth to sixth grade"; "elementary school discontinuity"; "transition primary to elementary school expectations".

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1- Gráfico com registro das respostas da questão 3 do questionário elaborado pela pesquisadora	47
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Justificativas das 26 respostas positivas da questão 3 do questionário elaborado pela pesquisadora.....48

Tabela 2 - Respostas da pergunta 4 do questionário elaborado pela pesquisadora.....49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes do grupo de discussão: sétimo ano	50
Quadro 2 – Componentes do grupo de discussão: sexto ano	50
Quadro 3 – Dificuldades levantadas pelos alunos durante a transição	53
Quadro 4 - Formas de auxílio obtidas durante a transição	60
Quadro 5 - Aspectos que dificultam a transição do quinto para o sexto ano do E.F.....	69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	19
2.1 O Contexto da Instituição	19
2.2 Proposição dos Objetivos.....	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1 Pesquisas Correlatas	24
3.2 Ensino Fundamental de Nove Anos	29
3.3 Ensino Fundamental – Legislação e Diretrizes Recentes	33
4. METODOLOGIA	40
4.1 Procedimento de Coleta de Dados dos Grupos de Discussão.....	43
5. ANÁLISE DE DADOS	47
5.1 O Que Os Dados dos Questionários Indicaram?	47
5.2 Análise dos Dados dos Grupos de Discussão	50
6. DANDO CONTINUIDADE AO PLANO DE INTERVENÇÃO	69
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	79
APÊNDICE 1 – Pesquisas Correlatas	79
APÊNDICE 2 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..	85
APÊNDICE 3 - Questionário	86
APÊNDICE 4 – Tópico-Guia - Perguntas Norteadoras para os Grupos de Discussão	87

Pensar é voar sobre o que não se sabe.”

Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

Tornei-me a educadora que sou hoje, curiosamente, sem nunca ter afirmado quando criança: “Serei professora quando crescer!”. Contudo, olhando para as décadas de 80 e 90, período da minha infância e adolescência, em muitas das brincadeiras de colégio, lá estava eu no papel central, liderando movimentos contra aquilo que considerava injusto, questionando postura de professores, ajudando meus colegas com dificuldades de aprendizagem ou, simplesmente, criando brincadeiras ou ainda organizando festas e eventos. Uma menina que desejava muito do mundo e não se acomodava facilmente com o que lhe era imposto.

No final dos anos 1980, com a reabertura política, a possibilidade de mudança e de transformação da realidade social estava viva e pulsante no cotidiano dos brasileiros. Aquela menina agitada e muito curiosa cresceu vendo nas ruas a luta do povo para ter voz ativa novamente por meio do voto e, dentro de casa, a luta de uma família humilde para evoluir por meio da educação e do trabalho. Cresci assim no meio de pessoas inconformadas com sua situação social e política, e em um ambiente familiar que sempre possibilitou abertura para o diálogo dos mais variados assuntos entre pais e filhos. No entanto, mesmo com tantas conversas e orientações me vi, em 1992, em plenos 17 anos, uma adolescente imatura para tomar decisões tão importantes para o futuro. A dúvida do que escolher para assumir como profissão foi avassaladora. Fiz entrevistas com profissionais de diversas áreas, visitei agências de propaganda, conversei com administradores de empresa, mas nada de fato me encantava.

Talvez, mesmo sem ter consciência naquele momento, o que procurava e não encontrava na minha busca era a emoção que a minha professora de Língua Portuguesa da antiga sexta série transmitia durante suas aulas. Emoção que estava estampada no seu olhar quando trazia livros para lermos ou quando percebia que eu aprendia nas aulas particulares, aulas essas que ela fazia questão de ministrar em sua casa para que eu recuperasse o que não tive na escola anterior e que poderia me fazer falta ao longo do ano letivo.

Lembro também do olhar das pessoas quando, depois de muito embate entre razão e emoção, optei pela emoção. Diziam que eu morreria de fome, que eu, tão inteligente e com tanto bom senso, estava jogando todo meu brilhante futuro fora e que era loucura escolher ser professora. Ora para ser professora não é preciso ser inteligente e ter bom senso? Como todos que estavam me criticando foram formados? Enfim, queria algo que colocasse minha criatividade a prova, que movesse a minha vontade de ir além de um trabalho burocrático. Desejava trazer algo especial para minha vida e para as pessoas, contribuir para um mundo mais humano, fazer a diferença. Hoje, sei que, mesmo com tantos percalços que todo educador passa em nosso país, loucura teria sido não ter feito tal escolha.

Vivendo no interior do estado de São Paulo e sem condições financeiras, a única opção que tinha para a continuidade dos estudos estava nas universidades públicas. Estudei muito, ajudei vários colegas nesse momento tão tenso e de transformações profundas na vida de um jovem. Era a “professora” de alguns deles, e, para alívio de todos, em 1993 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, voltando assim para São Paulo, minha cidade natal.

No entanto, os anos iniciais de faculdade foram um choque. Deixara meus amigos, a segurança do espaço conhecido e protetor de uma pequena cidade do interior para voltar para a cidade grande, cheia de perigos e muitos desafios. Além disso, eu, a jovem sonhadora, excelente aluna e leitora voraz na escola, na universidade lia os textos que os professores solicitavam e me sentia perdida. Por que não conseguia entender o que aqueles autores queriam dizer? Para quem pedir ajuda? Como dizer que não tinha entendido se todos discutiam com tanta propriedade a respeito daqueles assuntos tão distantes do cotidiano? Será que só eu estava sentindo dificuldade nessa transição escola-universidade?

Naquele turbilhão de dúvidas e um tanto perdida, em 1995, no terceiro ano da faculdade, consegui meu primeiro emprego em uma escola infantil de bairro. E depois de alguns meses de trabalho por lá, testemunhando os reencontros maravilhosos que a vida nos proporciona, descobri que minha chefe tinha sido minha professora na educação infantil. Houve uma emoção incrível de ambos os lados e, posteriormente, acabei sendo professora do filho dela também.

Naquela pequena escola, mas bastante acolhedora, entrei em contato com profissionais comprometidos em aprimorar suas práticas e com o desenvolvimento

dos seus alunos. Foi com aquelas pessoas tão queridas, que comecei a amar minha escolha, a me sentir mais segura e a me formar professora.

Toda semana tínhamos reuniões pedagógicas de uma hora e meia na pequena sala dos professores. Muito se falava em construção do conhecimento na década de 1990, no construtivismo, e as ideias de Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky permeavam nossas reflexões. Por meio dessas experiências de formação, em conjunto com a minha prática naquela escola tão especial e das parcerias constituídas no trabalho, meu último ano de faculdade passou a ter sentido. Eu finalmente me senti integrada ao meio acadêmico e estudante de Pedagogia.

Um ano e meio depois desse início da minha vida profissional, fui convidada a seguir para o Ensino Fundamental (EF) em outra escola particular. Parte da equipe desse primeiro emprego seguiu comigo. Éramos todas jovens em busca da escola ideal. Foram alguns anos de aprendizado em sala de aula no terceiro e quinto ano e também na formação de professores, pois como eu tinha conhecimento, disponibilidade e vontade, dava aula para meus colegas na área da informática.

Dali, parti para a escola dos meus sonhos, aquela em que sempre desejei trabalhar e onde pude entrar em contato com o trabalho por projetos e crianças de outra realidade social. Foram anos de construção de novos saberes e transformação da prática! Outra equipe unida, comprometida, estudiosa, com total liberdade para sonhar e concretizar sonhos. Pudemos produzir filmes, peças de teatro, show de talentos, exercitar não só nossa criatividade como a dos alunos. A aprendizagem acontecia além dos muros da escola, participávamos de estudos de meio relevantes e naquele momento pude observar os efeitos de uma educação prazerosa e diversificada para o ambiente escolar e para o crescimento social e cultural dos alunos.

Entretanto, por mais que a escola desse oportunidades de criação e produção, espaço para a reflexão e construção do indivíduo, algumas inquietações permaneciam. Como professora de quinto ano, tive contato maior com os chamados professores especialistas e passávamos a conversar informalmente, nos horários de recreio, sobre as dificuldades de adaptação dos alunos no sexto ano e de seus professores em lidar com as demandas dessas crianças. Então, vieram novas indagações: por que mesmo em ambiente tão acolhedor, muitos alunos apresentam tantas dificuldades nessa passagem? Onde estamos errando? O que nos impede de

modificar essa situação? Como diminuir esse “choque” na passagem do quinto para o sexto ano?

Pensando em todas essas questões, imaginei que, de certa forma, meus alunos talvez estivessem sentindo o que vivi quando jovem na faculdade. Naquela época, a vontade imensa de aprender não era suficiente, me sentia perdida, sem vínculos com os professores e não conseguia compreender a nova realidade que me cercava. Será que os meus alunos viviam essa mesma angústia? Busquei então alterar minha prática, procurei me aproximar mais dos professores do sexto ano para trocar experiências, criar projetos que envolvessem a todos, mas nem sempre esse movimento foi recebido de maneira positiva. Por que é tão difícil estabelecer uma parceria de fato entre os professores do “Fundamental II” com os de “Fundamental I”? Não somos todos parceiros e responsáveis por parte da formação básica de nossos alunos? Afinal, não somos profissionais de uma mesma escola? Como preparar esse aluno para seguir seu processo de aprendizagem sem tantos desgastes pedagógicos e emocionais? Qual o meu papel nisso tudo? E dos meus colegas? Qual o papel da escola? O quanto, de fato, podemos mudar essa situação ou facilitar esse processo?

Por algum tempo, as questões citadas me fizeram acreditar que o problema era da escola, da coordenação que não conseguia alinhar esse processo de transição do quinto para o sexto ano. Depois, comecei a questionar minha formação e a de meus colegas e, no auge de todas essas indagações, recebi uma proposta irrecusável. Era hora de partir e em 2005 fui para outra escola particular, uma escola diferente, onde conheceria a comunidade judaica e toda sua cultura.

Nos anos que se seguiram, além de uma nova cultura, de um modo de viver e sentir o aprendizado de outra forma, também vi a informática invadir as salas de aula e muitos professores inseguros quanto à utilização da temida máquina. Notei alunos cada vez mais questionadores, uma maior exigência para aulas coerentes e envolventes, assim como o aumento do trabalho burocrático do professor. O processo de avaliação passou a ficar na pauta do dia, assim como os bons resultados ou a falta deles.

No entanto, na transição do quinto para sexto ano via praticamente o mesmo cenário: muitos professores do sexto apresentando reclamações quanto ao trabalho realizado do primeiro ao quinto ano. Esses por sua vez, reclamando tanto da falta de acolhimento dos especialistas para com os alunos quanto de exigirem pré-requisitos inviáveis para a faixa etária. E as indagações aumentavam: Onde está realmente o

problema subjacente a essas reclamações? Isso tudo acontece devido às questões pedagógicas não resolvidas com qualidade até o quinto ano ou por questões de adaptação ao novo ritmo e de relações estabelecidos no sexto ano? Quais os desafios e como proceder para modificar essa realidade?

Ao longo destes anos passei por experiências distintas no quinto ano, como professora polivalente até 2012 e de lá para cá, como professora “especialista”. Atualmente ministro aulas de Língua Portuguesa e Ciências para os quintos anos, enquanto minha parceira ministra aulas de História, Geografia e Matemática. Tal divisão entre as polivalentes da turma, foi uma das providências tomadas pela direção da instituição em que atuo para amenizar as dificuldades encontradas nessa transição.

Em reuniões de pais justificamos tal mudança dizendo que assim as crianças se acostumarão mais facilmente com um maior número de professores, com o tempo exato de aula para determinada matéria e ganharão autonomia. Será isso mesmo? As crianças estão amadurecidas o suficiente para o que exigimos delas? Nessa situação, docentes e pais entendem autonomia da mesma forma? Aliás o que entendemos por autonomia? Pensando ainda nessa parceria entre escola e família, ela modifica-se ou se perde nessa transição? Como isso afeta esse momento na vida dessas crianças?

Enfim, entre tantos desafios e questionamentos, percebo acertos e erros, continuidades e rupturas nessa passagem do quinto para o sexto ano em ambas experiências, que me intrigam enquanto educadora.

Ao contrário de muitas instituições públicas ou particulares, a escola em que me encontro possui em um único terreno todos os segmentos, assim como uma única e extensa sala dos professores, abrigando, ao mesmo tempo, todos seus educadores em diversos momentos. Essa proximidade entre meus pares me estimulou ainda mais na busca por respostas e, quem sabe, por mudanças positivas para que o Ensino Fundamental tenha realmente nove anos e não duas etapas de um processo nem sempre coerente.

Essa necessidade de compreender o processo em que estou inserida, de transformar esse cenário em um processo de aprendizagem mais harmonioso para os meus alunos e de fazer da minha prática algo menos instintivo, me levou a buscar o mestrado. Nele pretendi responder alguns desses questionamentos e, quem sabe, encontrar caminhos até então não trilhados que transformassem positivamente a minha prática docente e a dos meus colegas.

Sendo assim, procurei conhecer quais eram as expectativas e dificuldades apontadas pelos alunos envolvidos nesse processo e, com os dados levantados, propus um plano de ação em conjunto com a equipe pedagógica para transformar esse momento de transição, a fim de deixar essa realidade na escola em que atuo mais positiva e geradora de bons resultados pedagógicos.

2. CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Neste capítulo será feita uma breve apresentação da escola em que foi desenvolvida a pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos na condução do trabalho.

2.1 O Contexto da Instituição

A instituição em que atuo desde 2016 e onde foi realizada a pesquisa em questão foi fundada em uma pequena residência no bairro do Bom Retiro no início do século passado. Lá imigrantes da Europa Oriental fundaram a primeira escola de São Paulo a oferecer o diploma do antigo primário ao ensino judaico.

De lá para cá o colégio construiu uma história de sucesso e consolidou-se como um dos centros educacionais da comunidade judaica na cidade. A instituição alterou algumas vezes seu endereço ao longo desses anos de história. Esteve no Bom Retiro, permaneceu por um bom tempo no bairro de Higienópolis e, desde 2018, está situada na Barra Funda, em um prédio novo, projetado para abrigar a comunidade escolar e as novas demandas da sociedade.

Em seu Projeto Político Pedagógico os pilares da educação estão no judaísmo, no trabalho colaborativo e investigativo, para tanto as reflexões em relação a educação permeiam as reuniões pedagógicas, permitindo o crescimento dos educadores e possibilitando projetos que envolvam toda a comunidade escolar e seu entorno.

Atualmente o colégio possui suas instalações em um amplo terreno, são 18 mil metros quadrados, dividido em três grandes blocos, com salas de aula iluminadas com muita luz natural, equipadas com computadores para os professores, lousas digitais e aparelhos eletrônicos como ipads e chrome books para os alunos. A escola ainda possui em sua infraestrutura auditório, teatro, biblioteca com amplo acervo de livros, cantina, refeitório, salas de artes, de música, laboratórios diversos (até mesmo um voltado especialmente para a robótica), ginásio de esportes, quadras, parque infantil e quatro mil metros quadrados de área verde.

Possui também salas de coordenação, de atendimento para pais e uma extensa sala dos professores. Conta com um grande número de colaboradores em diversos setores (alimentação, serviços gerais, segurança, recepcionistas,

departamento pessoal, etc) especialmente na equipe pedagógica. Voltando o olhar para o Ensino Fundamental, a instituição possui um orientador educacional, um coordenador pedagógico da área laica e outro da área judaica para o trabalho pedagógico dos Anos Iniciais e outros três profissionais nos Anos Finais. Todos eles têm contato direto com os professores que integram as equipes pelo menos uma vez por mês em reuniões pedagógicas gerais. Sendo assim, em 2019, compõem o quadro de educadores, um total de 62 professores e 5 professores auxiliares no Ensino Fundamental, com diversas formações. Desses 67 profissionais, 10 professores compõem a equipe do quinto ano e 16 a equipe do sexto ano.

Hoje, na instituição existem dois quintos anos, uma sala com 24, outra com 25, ou seja, um total de 49 alunos e dois sextos anos, salas de 24 alunos cada, com um total de 42 alunos. Apesar do número pequeno, se comparado às salas da rede pública, as dificuldades encontradas na passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental surgem e fazem parte das reflexões das equipes envolvidas no processo.

Em 2016, após muitas discussões em equipe, com o objetivo de minimizar algumas dessas dificuldades, especialmente a de organização dos alunos com o tempo e a quantidade de professores; de aproximar discursos e formas metodológicas; o colégio decidiu como já relatado anteriormente, que as professoras polivalentes dos quintos anos, em 2017, passariam a ministrar aulas específicas. Sendo assim, desde então uma professora ficou responsável pelas aulas de Língua Portuguesa e Ciências e a outra pelas aulas de História, Geografia e Matemática.

Ainda em 2017 foi implantado o sistema de tutoria, ou seja, nele cada uma dessas professoras fica responsável por desenvolver, em conjunto com a orientação educacional e coordenação pedagógica, um trabalho para promover a aquisição de hábitos de estudo (resumos, esquemas, etc), a organização dos materiais (uso dos cadernos, armários) e do tempo gasto para realizar trabalhos ou lições de casa, por exemplo. Essas orientações acontecem dependendo da necessidade da turma, assim como as assembleias e as atividades para resolver questões de convivência do grupo. Dessa forma, foram acontecendo algumas novidades na rotina dos alunos e propostas de aproximação entre quintos e sextos anos, a fim de alcançar os objetivos elaborados pela equipe pedagógica.

No colégio já existia a tradição dos alunos dos quintos anos passarem a ter seus próprios armários para armazenarem seus materiais, isso acontecia para

estimular a autonomia dos alunos perante seus pertences e rotina. Após a implantação do sistema de tutoria e de professoras polivalentes ministrando aulas específicas, os alunos passaram a receber orientação sistemática de como manter tais espaços organizados e como utilizá-los de maneira eficiente. Receberam também a rotina escolar impressa para colocá-la na agenda escolar, assim como a tabela de lições de casa. Esse último documento tem a intenção de deixar claro para os alunos em que dia os diversos professores enviarão tais atividades e quando os estudantes deverão entregá-las, facilitando o planejamento do tempo gasto para a realização das lições de casa.

Nos primeiros meses de aula, os alunos são bastante orientados pelas professoras tutoras sobre essa nova dinâmica. Em 2017, primeiro ano da alteração realizada pelo colégio, em conjunto com modificações apontadas, ocorreu no final do período letivo uma roda de conversa entre os alunos do quinto ano e os alunos representantes do sexto ano. Nesse momento os educandos puderam conversar com seus pares, questionando os colegas a respeito de dúvidas ligadas à rotina e às dificuldades e vantagens de estar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, a equipe pedagógica conseguiu desenvolver mais atividades para auxiliar esse momento de transição dos alunos. Foi proposto pelas tutoras aos alunos dos quintos anos, por exemplo, um espaço de reflexão em conjunto com a orientação educacional sobre o tema “crescer”, uma vez que na grade curricular de Ciências há o tema: mudanças no corpo e reprodução. Nessa atividade surgiram muitos medos e expectativas com relação a adolescência e a vida adulta, não só com as questões relacionadas ao sexto ano.

Outra iniciativa da escola foi a realização de uma visita do professor de História e das professoras de Língua Portuguesa e Ciências¹ dos sextos anos aos quintos anos. Por meio desses encontros ocorreu um primeiro contato entre estudantes e seus futuros docentes, amenizando assim possíveis angústias e medos. Além disso, no final do ano letivo, a roda de conversa entre os alunos de quintos e sextos anos, atividade realizada com sucesso em 2017, aconteceu novamente em 2018.

Por meio das conversas de corredores, de devolutivas informais de pais e dos próprios alunos, houve uma sensação de que a antecipação da pluridocência no quinto ano, em conjunto, com as atividades de integração facilitaram a adaptação à

¹ A escolha dos professores ocorreu diante da disponibilidade de carga horária desses docentes.

nova rotina dos Anos Finais do Ensino Fundamental no aspecto organizacional. No entanto, mesmo assim, ainda existem questões levantadas por eles e pelos professores que parecem impedir que esse momento seja apenas mais uma passagem de ano escolar na vida dessas crianças dentro do Ensino Fundamental, permanecendo o discurso, de que ocorre aqui uma ruptura, uma transição entre dois segmentos com currículos, regras e organizações distintas, o que requer mais estudo e aprofundamento.

2.2 Proposição dos Objetivos

Considerando que há, por parte de todos, profissionais e comunidade de pais da escola, um desejo de fazer desse momento de transição, uma passagem mais “natural”, para a nova etapa de ensino, foi proposta uma pesquisa que escutasse os alunos, que conhecesse suas opiniões e pontos de vista sobre as experiências vividas nessa passagem, pois são eles os mais diretamente afetados.

Entender o motivo pelo qual ocorre essa quase ruptura e não uma passagem entre esses dois anos do Ensino Fundamental se faz importante para a pesquisa.

O atual Ensino Fundamental surgiu após um intenso esforço para que ocorresse a democratização do ensino público no país, um aumento no número de vagas oferecidas e uma maior igualdade de direitos relativos à Educação no Brasil. A escola, como conhecemos, com as portas abertas para crianças e adolescentes teve, desde a década de 1970, o desafio de integrar o antigo curso Primário ao Ginásial.

Essa escola reuniria, em realidade, culturas profissionais historicamente diferenciadas – os professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério. Demandava também a articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos. (SOUZA², 2008, p.268 *apud* DAVIS *et al*, 2012, p.25)

Após quatro décadas da origem dessa nova organização do Ensino Fundamental, surgiram novas leis, ocorreram mudanças sociais, políticas e

² SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

econômicas no país, contudo o desafio da integração do EF³ ainda permanece em nossas instituições, como afirmam as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, que desenvolveram um amplo estudo sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental:

Mesmo que a transição ocorra na mesma rede (isto é, mesmo que o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II pertençam, ambos, ao estado ou ao município), a articulação entre essas fases, no interior do Ensino Fundamental, parece ser um ponto ainda bastante vulnerável(...) (DAVIS *et al*, 2012, p.75)

Buscando então trazer novas reflexões a respeito dessa transição, pretendeu-se revelar, sob o olhar dos alunos, como essas crianças enxergam esse momento e quais são os maiores desafios enfrentados por elas nesse período. Procurou-se com isso, levantar elementos para elaboração de um plano de ações que ajudasse a amenizar os problemas enfrentados pelos alunos nesse momento da vida escolar.

Tendo em vista, a problemática delineada, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: identificar expectativas e dificuldades reveladas pelos alunos na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da zona oeste de São Paulo, de modo a criar, coletivamente com a equipe pedagógica envolvida, um plano de ação para uma transição mais tranquila.

Foram definidos como objetivos específicos:

- Levantar as expectativas dos alunos na passagem do quinto para o sexto ano.
- Conhecer as dificuldades apontadas pelos alunos nessa passagem.
- Identificar que tipos de ajuda foram mais significativas nesse período de transição.
- Conhecer as sugestões dos alunos para amenizar as dificuldades da transição.

³ Utilizarei ao longo da pesquisa a sigla E.F. para indicar Ensino Fundamental.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas as pesquisas correlacionadas ao tema estudado, assim como os fundamentos teóricos referentes a estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental de Nove anos e mais especificamente as medidas legais mais recentes quanto ao segundo segmento do E.F.

3.1 Pesquisas Correlatas

Buscar os conhecimentos já produzidos por estudos e pesquisas sobre um determinado tema de interesse é uma forma de identificar as tendências mais evidentes em um campo de estudo, conteúdos e metodologias mais utilizados, aspectos que já foram contemplados e as lacunas a serem preenchidas. Dessa forma inicialmente foi realizada uma busca por dissertações e teses no TEDE (Sistema de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP) com as palavras-chave “transição quinto sexto ano”, “descontinuidade ensino fundamental”, “expectativas transição ensino fundamental I II”, “passagem quinto sexto ano” e “anos iniciais finais ensino fundamental”

Os números obtidos para cada uma das expressões anteriores foram 674, 6327, 6086, 1642 e 3724 pesquisas respectivamente. No entanto, muitas das dissertações que surgiram nesse primeiro momento eram de temas diversos, tratavam da transição da educação infantil para o ensino fundamental, de questões da ampliação do ensino fundamental, de políticas públicas, do trabalho do coordenador ou gestor nesse processo, do sexto ano e suas dificuldades ou ainda de questões específicas de áreas do conhecimento durante a transição em questão, porém não se aproximavam do que de fato se desejava pesquisar.

Decidiu-se, então, limitar a busca às dissertações em educação no campo da psicologia e na formação de formadores. Após essa decisão os números de trabalhos diminuíram bastante 39 e 100 no caso de “transição quinto sexto ano”, “descontinuidade ensino fundamental” 75 e 551, “passagem quinto sexto ano” 39 e 278, “anos iniciais finais ensino fundamental” 83 e 627, “expectativas transição ensino fundamental I II” 77 e 583 pesquisas.

Ao realizar a busca mais direcionada encontrou-se bastante dificuldade, pois foi possível constatar que existem poucos trabalhos acadêmicos quanto a essa

transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Foram lidos os resumos das dissertações de Santos (2016) e Bôas (2014) que se aproximavam do tema e verificados com atenção as referências bibliográficas dos trabalhos em questão e por meio delas selecionados artigos, livros e outras dissertações.

Ainda nesse processo de busca de fundamentação teórica observou-se que em todas as buscas realizadas, as dissertações de Borges (2015) e de Hauser (2007) apareceram como referência e foram as primeiras a serem lidas na íntegra.

Borges (2015) utilizou uma abordagem qualitativa, partindo da revisão bibliográfica e documental para entender a transição do quinto para o sexto ano e para buscar um aporte teórico ao trabalho proposto com o corpo docente envolvido nesse processo. Utilizou na coleta dos dados, observação e aplicação de questionário a oito professores do sexto ano da escola da rede estadual de ensino em que estava inserida, localizada na zona norte da cidade de São Paulo.

Ao longo da sua dissertação verificou a existência de pouca bibliografia a respeito do tema e apresentou pontos importantes que ajudam a elucidar algumas questões dessa transição do quinto para sexto ano como: a história da formação do Ensino Fundamental no Brasil e a importância da afetividade na aprendizagem, trazendo para tanto uma pequena biografia de Wallon e suas contribuições pedagógicas. Apoiada em Nóvoa (1997), Canário (1997) e Imbernón (2011), Borges (2015) também reafirmou sua intenção e a importância de se criar um projeto de formação continuada para os professores que tivesse o foco na transição entre o quinto e sexto ano na escola pública em que atuava como coordenadora pedagógica.

Em paralelo a essa dissertação, foi feita a leitura da pesquisa de Hauser (2007), a qual possui um caráter bibliográfico e que teve como objetivo analisar produções científicas entre 1987 a 2004. A pesquisadora, após muitas buscas, selecionou catorze dissertações de mestrado e uma tese de doutorado para uma análise crítica. Segundo ela, a visão de diferentes pesquisadores em relação ao mesmo tema trouxe um resultado instigante, pois de uma forma ou de outra todos apontavam no geral para a fragmentação pedagógica, didática e a dificuldade em tornar a passagem entre o quinto e sexto ano um momento natural dentro de um ciclo de hoje, nove anos.

Outro aspecto importante observado por Hauser (2007), em sua análise dos dados coletados nas dissertações e teses estudadas, foi que quase sempre os protagonistas das pesquisas com esse tema são os professores do sexto ano, eles

são os mais “ouvidos” nessa transição. Poucos trabalhos analisados deram voz aos alunos de sexto ano, pais, professores e coordenadores.

Entre as importantes referências levantadas pela autora, as colocações de Dias-da-Silva (1997) apareceram com frequência ao longo do trabalho. Partiu-se então para a leitura do livro “Passagem sem rito”, um dos poucos, se não o único livro que trata dessa transição entre o quinto e sexto ano do E.F.

Dias-da-Silva (1997) relata seu estudo realizado mediante uma investigação qualitativa com abordagem etnográfica em duas escolas públicas do antigo 1º grau em Araraquara, São Paulo. Para tanto, realizou observações sistemáticas e contínuas em sala de aula e na sala de professores, participou de reuniões pedagógicas, Conselho de Série e de Classe e de atividades extraclases. Realizou entrevistas informais e obteve atividades diversas dos alunos enquanto esteve presente em ambas escolas.

Em suas considerações finais, a autora descreve que as antigas quintas séries como “as sínteses dos dilemas cotidianos de seus professores(...) Dilemas porque implicariam também a alteração de seu saber sobre seu trabalho, a própria concepção de seu papel e de sua função na escola”. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.124)

O trabalho de Dias-da-Silva (1997) realizado na década de 1990 expõe muitas considerações e reflexões a respeito das diferenças entre a unidocência e pluridocência bastante significativas e ainda atuais.

Dias-da-Silva (1997) constatou, por exemplo, que ao chegar a quinta série (hoje o sexto ano), os alunos, além das mudanças constantes de professores ao término de cada aula, precisavam lidar com a heterogeneidade didática desses professores e com uma relação professor-aluno, muitas vezes, mais distante do que estavam acostumados.

No quinto ano (atual sexto), ainda segundo a pesquisadora, os alunos que até então eram os mais velhos, passavam a ser os mais novos, novas exigências lhes eram feitas e não só eles, mas muitos pais ficavam angustiados com essas mudanças. Os professores, por sua vez, diziam que precisavam cumprir o conteúdo, o ritmo das aulas era acelerado e, além disso, a autora revela que *todos* os professores apontavam “a indisciplina em sala de aula e a avaliação como as maiores dificuldades encontradas em seu trabalho”. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.60)

Outro fator importantíssimo levantado em sua pesquisa foi em relação à linguagem utilizada nas avaliações: o vocabulário se aproximando de um discurso

acadêmico, formal, extremamente distante do que estava presente nos exercícios em sala de aula, como diz a autora:

Parece inegável que há um nível de exigência subliminarmente estabelecido para o aluno, quando entra na 5ª série. Há um conjunto de informações pressupostas. Há pré-requisitos...E quem não os tem, “não poderia estar nela”! (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.93)

Esses pré-requisitos e exigências, nem sempre compatíveis com a faixa etária dos alunos de sexto ano, causavam dificuldades na adaptação dos alunos a esta nova realidade escolar, transformando essa etapa em uma passagem sem ponte, uma transição com muitas rupturas.

Outro estudo revisto foi o de Scandelari (2008), que buscou investigar se as práticas pedagógicas do corpo docente estavam condizentes com a realidade da faixa etária e das mudanças que ocorriam nesse momento escolar. Na visão da autora, o conhecimento dessas mudanças poderiam ajudar o professor a atuar com mais adequação nos sextos anos:

(...) o aprofundamento dos conhecimentos do professor em relação ao processo de socialização do ser humano, especificamente na idade escolar, tornará mais clara a compreensão quanto ao comportamento dos seus alunos e conseqüentemente sua forma de agir será diferenciada. (SCANDELARI, 2008, p.6)

A autora analisou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e a nova política de formação continuada instaurada por ele. Nos encontros durante a Semana Pedagógica, organizada pela Secretaria do Estado de Educação do Paraná, no início do ano letivo de 2008, foram analisados dados relativos ao desempenho escolar de 230 alunos de quinta a oitava série do E.F no ano de 2007. A análise dos dados coletados foi elemento norteador e essencial durante a reflexão das ações coletivas dos professores, a fim de modificar suas posturas nesse processo de transição.

Após essa análise coletiva, foram entrevistados alunos das antigas 4ª série e 5ª série e novos dados foram repassados aos professores durante a Semana Pedagógica do início do ano letivo de 2009. Os alunos receberam um acompanhamento mais individualizado, especialmente para auxílio na organização do tempo e dos estudos, e ainda aconteceram reuniões de pais, para envolvê-los nesse processo.

Segundo Scandelari (2008, p.15), diversos fatores interferiram no desenvolvimento do projeto, pois além das diferenças entre as séries estudadas dentro da instituição escolar, tal transição “envolve mudanças de ordem política e social que vão desde os cursos de formação dos professores até mudanças nas políticas públicas educacionais.”

Contudo, mesmo com todas as dificuldades encontradas, a autora percebeu avanços e modificação de postura de professores, assim como o crescimento pedagógico e atitudinal de muitos alunos, mostrando a importância de um engajamento dos envolvidos nessa transição para que ela ocorra de maneira harmoniosa e com resultados positivos para todos.

Refletindo ainda sobre essa transição e os fatores que fazem dela um momento de tantas atribuições aos envolvidos no processo, encontra-se o estudo de Prati (2005), o qual aconteceu em duas escolas da rede estadual de ensino de Porto Alegre e contou com um total de 150 alunos (entre 9 e 14 anos), sendo duas turmas de quarta e três turmas de quinta séries, 50 pais e 25 professores. No período de um ano a pesquisadora esteve presente nas instituições coletando dados por meio de observação, conversas formais e informais, participação em eventos escolares e reuniões. Em seguida foi construído um quadro com falas (caleidoscópio de falas) que possibilitou acesso às falas dos diversos sujeitos quanto a esse momento escolar e, assim, compreender as relações estabelecidas nessa passagem dentro dessas escolas.

Analisando tais dados, Prati (2005) reitera a heterogeneidade dos professores dos sextos anos já citada por Dias-da-Silva (1997), a perda de espaço dos pais nas relações escolares e a exigência de maior autonomia dos alunos para encontrar recursos pessoais que possam corresponder às expectativas de todos, como se pode observar no trecho abaixo.

O aluno tem sua base de certezas totalmente sacudida. Precisa encontrar novos recursos que possibilitem o crescimento em direção à escolha pessoal quanto a qual orientação seguir e quais atitudes tomar em cada aula que assiste. O aluno precisa reavaliar as regras do jogo, responsabilizando-se por suas decisões. (PRATI, 2005, p.88)

Por fim, foi analisado o estudo realizado por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, com apoio financeiro da Fundação Victor Civita (2012), a respeito dos Anos Finais do E.F. As pesquisadoras fizeram uso de dados quantitativos e qualitativos,

para traçar um cenário desse segmento de ensino nas escolas públicas brasileiras, trazendo um rico material que expõe as características próprias dos Anos Finais do E.F e embasa, assim, novos estudos a respeito da educação básica no país.

A pesquisa de Prati (2005) e da Fundação Carlos Chagas (2012) foram as mais próximas aos meus objetivos de estudo, uma vez que tenho a intenção de verificar como os alunos de hoje, tão conectados e num mundo tão diferente dos investigados pelas autoras aqui citadas, percebem e vivem esse momento de transição.

Diante de tantos aspectos relevantes levantados pelas pesquisadoras, um número escasso de pesquisas sobre a transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, é importante fomentar a reflexão a respeito do tema.

3.2 Ensino Fundamental de Nove Anos

Com o intuito de compreender as questões propostas na pesquisa, foi preciso debruçar sobre a história recente do Ensino Fundamental no Brasil, a fim de compreender o passado, agir no presente e, quem sabe, transformar o futuro.

O atual Ensino Fundamental que, por muitos anos foi dividido em primário e secundário e depois agrupado com o nome de Escola Primária, para finalmente receber a nomenclatura de Ensino Fundamental tem seus objetivos estabelecidos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, revisitados pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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.

No entanto, tais leis e organizações responsáveis pela educação no Brasil fazem parte de nossa história recente. No início do século XX, o sistema educacional

brasileiro não possuía uma lei que o unificasse ou que definisse diretrizes e bases para todo o país.

Ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950 foi sendo construída e, nos anos finais, intensamente debatida no país a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. O panorama educacional que tínhamos, então, nessa época era o seguinte: o ensino público gratuito ocorria apenas nas primeiras séries de escolaridade, durante o antigo primário (os primeiros anos do atual E.F.). Nele os alunos permaneciam por três a quatro horas em aulas conduzidas por um mesmo professor polivalente, formado por cursos profissionalizantes de nível médio: o antigo curso de Magistério ou a escola Normal.

Ao término desses primeiros anos, os alunos, para prosseguirem seus estudos no antigo secundário, precisavam se submeter a uma prova chamada, a partir de 1946, de “exame de admissão”. Contudo, com pouca oferta de vagas para essa nova etapa de ensino e a dificuldade das questões apresentadas nessa prova, o exame de admissão, tornava-se um grande obstáculo, impedindo a continuação da escolaridade de grande parte da população brasileira.

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos (GRAÇA⁴, 1998, p.45 *apud* NUNES, 2000, p.45)

Alguns estudantes, que possuíam condições financeiras para tanto, enfrentavam os cursos preparatórios, procurando assim vencer o difícil desafio do exame de admissão para finalmente ingressarem no secundário. Aqueles que conseguiam ultrapassar esse obstáculo, deparavam-se com um ambiente educacional pouco acolhedor, bem diferente do que estavam habituados; as aulas de quarenta e cinco ou cinquenta minutos eram ministradas por vários professores especialistas que exigiam organização e maturidade para a nova etapa alcançada.

Somente no início da década de 1960, foi promulgada a primeira LDB de Educação Nacional (Lei nº4024/61) no país. Desse momento em diante passou a ser

⁴ GRAÇA, T. C. C. da. *Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos anos dourados*. 1998. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe.

obrigatório o Ensino Primário de quatro anos de duração no país. No entanto essa Lei reforçou mais uma vez a divisão entre os antigos Primário e Secundário (dividido em dois ciclos: ginásial, com 4 anos de duração e colegial, com 3 anos de duração), uma vez que a exigência do exame de admissão impedia qualquer forma de articulação entre tais segmentos, impossibilitando que se tornassem fases de um único processo educativo. E foi assim, nessa estrutura restritiva, de pouca diversidade social dentro das instituições escolares, de diferenças organizacionais e de currículos que o ensino básico do país permaneceu por mais um tempo.

No entanto, com o aumento da população brasileira, saindo de aproximadamente 52 milhões de habitantes na década de 1950 para 94 milhões na década de 1970⁵, o acesso à escola secundária transformou-se em um desafio para todos. Apesar de novos prédios, eles eram insuficientes para o número de alunos, havia uma desigualdade na distribuição das antigas escolas secundárias pelo país, além disso tais instituições permaneciam, muitas vezes inatingíveis para parte dos estudantes brasileiros. Segundo Dias-da-Silva (1997, p.17) “em meados dos anos 60, sequer 40% das crianças em idade escolar tinham acesso à escola secundária, prioritariamente particular”.

A insatisfação era grande e a necessidade de mudanças se fazia urgente. Em 1971, a escolaridade de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos passou a ser obrigatória no Brasil com a Lei 5692, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

Desde então deixaram de existir, perante a lei, o exame de admissão e as denominações primário, ginásio e colegial. Desse momento em diante as etapas de ensino passaram a ser chamadas de: Ensino de 1º grau (junção dos antigos primário e ginásio) e 2º grau (antigo colegial). Contudo, por muitos anos ainda se ouviu tais

⁵ Segundo relato do IBGE – séries históricas.

denominações dentro e fora da escola, além, de uma forte resistência dos professores do chamado segundo grau para aceitar essas mudanças.

Segundo Borges (2015), com essa junção do primário ao ginásio estabelecida pela Lei 5692/71 a ideia era de que não existisse mais rupturas no processo de escolarização, com a mudança de escola ou de ambiente escolar. Alunos da antiga quarta série (hoje quinto ano) permaneceriam na mesma instituição no ano seguinte, e a articulação entre currículos e professores parecia que ficaria muito mais fácil. Contudo, não foi bem isso o que ocorreu, pois a escola não realizou as adaptações necessárias, não preparou os alunos, não providenciou as articulações curriculares necessárias, além do que, segundo Ludke⁶ (1972, p. 36 *apud* DIAS-DA-SILVA, 1997, p.17), uma grande parcela dos professores do ensino secundário não desejavam “à ampliação da matrícula de uma clientela potencial por acreditarem que tal clientela não suportaria uma seleção rigorosa como pré-requisito da passagem do primário para o secundário”.

Pensando a respeito desse momento histórico e segundo os apontamentos de Dias-da-Silva (1997), podemos levantar algumas hipóteses para a reação contrária desses professores: a falta de estrutura para receber a nova clientela, a falta de preparo profissional, a redução de salários e *status*, entre outros. O que é possível perceber é que a falta de articulação dos profissionais dentro de cada segmento e entre eles, em conjunto com as questões curriculares e de infraestrutura levaram à falta de unificação do ensino de 1º grau, instaurado em 1971. Essa descontinuidade permaneceu nos anos 1980 e 1990 causando grande número de reprovação e evasão entre as antigas 4^{as} e 5^{as} séries.

Por fim, chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a qual substituiu a expressão Ensino de Primeiro Grau por Ensino Fundamental, a denominação Ensino de Segundo Grau por Ensino Médio e, ao ser revisitada pela LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a escolarização obrigatória para nove anos. Dessa forma, temos em 2019 no país dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. No conceito de educação básica ficaram articuladas três etapas da educação nacional: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nos anos que se seguiram a LDB 9394/96, muitas discussões e resoluções governamentais se voltaram para a verificação da qualidade do ensino, para a

⁶ LUDKE, H *et al.* A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo”. **Pesquisa e Planejamento**, v.14, p. 3-137, 1972.

formação do professor e para a definição de quais conhecimentos deverão fazer parte de cada uma dessas etapas.

No entanto, parece que temos ainda hoje, na segunda década do século XXI, um Ensino Fundamental partido. Os primeiros cinco anos, os chamados Anos Iniciais do E. F., se caracterizam pela unidocência, isto é, a existência de um único professor ministrando aulas de diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) aos seus alunos, sem uma divisão exata de tempo entre elas. Nos Anos Finais ocorre a pluridocência, ou seja, professores especialistas, aqueles que realizaram licenciaturas nas áreas de exatas, biológicas ou humanas, ministram aulas de suas disciplinas, organizadas em espaços de quarenta e cinco, a cinquenta minutos. Temos uma escola que na sua organização interna mantém divisões e rupturas semelhantes àquela dos antigos Primário e Secundário das décadas de 1940 e 1950 ou as Escolas de Primeiro Grau que surgiram após a década de 1970, muito embora, a nova LDB propusesse que:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010, artigo 18, § 2º)

Revisitar a história deixa explícito a importância das lutas pela democratização do ensino, buscando que todos os brasileiros tenham direito a educação, assim como esclarece questões latentes até hoje na educação brasileira, visto que mesmo com tantas conquistas ao longo das últimas décadas, para que o E.F. fosse um processo contínuo, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a falta de articulação entre os segmentos permanece, pois se “a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.” (DAYRRELI, 2007 p. 1117)

3.3 Ensino Fundamental – Legislação e Diretrizes Recentes

Procurando compreender ainda um pouco mais a respeito dessa etapa denominada E.F, em especial esse período de transição entre quintos e sextos anos foram examinados documentos mais recentes que regem a educação brasileira.

Nessa revisão encontramos na LDB 9394/96, a finalidade da educação básica que é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.7)

Seguindo esses pressupostos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNs (2013) e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) trouxeram normas, orientações e uma série de objetivos propostos para alcançar tal finalidade. No entanto, poucos são os trechos desses documentos que citam diretamente a transição entre quintos e sextos anos. Segue abaixo, um dos poucos trechos encontrados:

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada: I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais; II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (DCNs, 2013, p.137)

De acordo ainda com as DCNs para a Educação Básica (2013) realizar o planejamento curricular integrado dentro do E. F. não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar temos um intenso processo de descentralização nos últimos anos, o que fez com que a concentração da oferta dos Anos Iniciais ficasse em grande parte, nas redes municipais, e a dos Anos Finais, nas redes mantidas pelos estados. Dessa forma, temos um primeiro desafio para evitar possíveis obstáculos ao acesso dos alunos dos quintos para os sextos anos: a necessidade de ações conjuntas entre escolas distintas e, além disso, entre estados e municípios. Essa falta de articulação pode ter sido um dos fatores que contribuiu para as taxas de reprovação no segundo segmento do EF, assim como a redução das taxas de matrícula do primeiro para o segundo segmento, como alertado pelo documento da BNCC:

(...) 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.(BNCC, 2018, p. 57)

Conforme Davis *et al* (2012, p.94) “em 2010, a taxa de reprovação no segundo segmento do Ensino Fundamental ficou acima de 10% no Brasil (12,6%), com um

percentual maior (4%) do que a taxa do primeiro segmento”. Esses números reiteram a importância da presente pesquisa e da necessidade de aprofundarmos os estudos a respeito da passagem do quinto para o sexto ano, uma vez que além desse percalço das políticas públicas, temos outro entrave para um planejamento integrado dentro do E.F: a organização da rotina escolar.

Nos Anos Iniciais do E.F, como prevalece a unidocência, não há a necessidade de uma divisão rigorosa de horário por disciplinas, e de certa forma, como essas aulas são ministradas pelo mesmo professor, há a possibilidade de uma maior integração entre elas. Esses mesmos professores gerenciam a quantidade de lições de casa, mantêm uma mesma didática, uma linguagem única nas avaliações e nas cobranças diversas feitas aos seus alunos e por permanecerem diariamente várias horas com a turma, são favorecidos a ter um conhecimento amplo das necessidades e potencialidades de seus alunos logo nos primeiros meses de aula.

Em contrapartida, partindo do contexto histórico da formação do E.F já descrito nessa pesquisa, observamos que os Anos Finais do E.F. se aproximam mais da estrutura organizacional do Ensino Médio, o que altera de maneira significativa a rotina dos estudantes do quinto para o sexto ano. Os alunos entram em contato com um número maior de professores, os chamados especialistas, cada qual com seu estilo de organização e didática, os conteúdos são aprofundados e as exigências com relação, especialmente, a autonomia e responsabilidade frente as questões educacionais aumentam bastante. A organização do tempo das lições de casa, assim como, de que forma e quando estudar ficam a cargo do estudante.

O conhecimento geral acerca do aluno pelos professores dos Anos Finais do E.F. pode levar um tempo maior para ocorrer, uma vez que esses professores têm um período menor de contato semanal com os jovens, acumulam várias salas e muitas vezes trabalham em mais de uma escola, dificultando o desenvolvimento de atividades em conjunto com seus parceiros. Como alerta Prati:

Na passagem da quarta para a quinta série, portanto o aluno sai do cuidado de um só professor, afasta-se de uma única forma de aprendizagem para entrar numa lógica estrangeira, onde diversas formas de se constituir são possibilitadas (2005, p. 94).

Dentro dessa estrutura está presente um terceiro aspecto que contribui para a difícil articulação dos Anos Iniciais e Finais do E.F.: a formação dos professores. Nos

Anos Finais do E.F. temos os chamados professores especialistas, que, de acordo com Gatti (2012, *apud* ANDRÉ, 2016, p.41), não tiveram suficiente formação pedagógica nos cursos de licenciatura, uma vez que:

(...) a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e, mais especificamente, para o trabalho na docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica.

Por outro lado, temos nos primeiros anos do E.F. os professores ditos polivalentes, os quais em grande parte cursaram Pedagogia, curso que tem uma carga horária maior na parte das disciplinas voltadas à docência. Dessa forma, muitas vezes o olhar e as expectativas dos professores perante os alunos nos diferentes segmentos do E.F. são divergentes.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para amenizar esses contrastes, auxiliar na produção de um planejamento curricular integrado, trazendo momentos de aproximação entre esses professores, reflexão sobre o contexto em que atuam, para que possam, assim, pensar e agir diferente em sua prática.

Segundo a pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre os Anos Finais do EF (2012), um tema de relevância, nem sempre abordado nesses espaços de formação entre os professores de ambos os segmentos seria o das mudanças próprias dessa fase da vida do aluno infante-juvenil, visto que é durante a transição entre Anos Iniciais e Finais do E.F. que os alunos entram na puberdade e vão se tornando adolescentes.

Compreender quem são esses jovens, o que pensam e o que esperam do futuro são questões essenciais, muitas vezes esquecidas no dia a dia escolar. Os alunos dos Anos Finais do E.F. passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que influenciam as relações estabelecidas entre os pares, com os professores, com o ensino, com a escola, enfim, com a vida. Essas transformações não ocorrem com todos os alunos ao mesmo tempo, por isso vemos nesses anos do E.F. uma diversidade de atitudes, sentimentos, desejos e posturas diante do ensino.

Ao longo dos Anos Finais do E. F. os adolescentes passam a ter um pensamento mais complexo e raciocínio abstrato; conseguem, “portanto, refletir sobre ideias abstratas, compreendendo a lógica envolvida em diferentes situações, como as de resolução de problemas e as que exigem a apreensão de sentidos não literais (metáforas, trocadilhos e analogias).” (DAVIS *et al*, 2012, p.18)

Em conjunto com essa elaboração mais refinada do pensamento e do raciocínio, o interesse desses jovens por temas do cotidiano cresce; ele passa a questionar a validade de muitas das regras impostas e de relações já estabelecidas. A figura do professor, por exemplo, por vezes, é a representação dessas regras a serem quebradas e a relação professor-aluno pode vir a tornar-se mais conflituosa durante a adolescência.

Nesse período de experimentação e de questionamentos, segundo Dayrrel (2007) os adolescentes estão construindo sua identidade e, nessa busca por autonomia se distanciam, muitas vezes, das gerações mais velhas, se aproximando dos seus pares, constituindo grupos de identificação entre eles. Nesse contexto, a escola passa a ser um local de encontros e ao mesmo tempo um espaço que restringe algumas manifestações desses grupos. Os jovens ficam entre cumprir o papel do dito “bom aluno” e de seguir comportamentos ditados pelos grupos de que desejam fazer parte.

Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. (DAYRREL, 2007, p. 1121)

Ainda dentro desse processo de experimentações e na busca de construir sua própria identidade, segundo Davis *et al* (2012) muitos jovens ficam mais vulneráveis ao contato com as drogas e, por vezes, enfrentam de maneira agressiva as normas impostas ou se distanciam do espaço escolar. Sendo assim, por ser um período tão importante e de tantas variações e sutilezas, o tema adolescência merece ter destaque na formação continuada dos professores envolvidos nesse processo, para que sejam capazes de compreender melhor seus alunos e consigam produzir assim um planejamento que alcance esses jovens de forma mais pontual e eficaz; que possam estar mais receptivos às necessidades desses jovens, às suas indagações e projetos de vida.

Enfim, parece-nos que (os jovens alunos) demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. (DAYRREL, 2007, p. 1125-1126)

Pensando nas questões aqui brevemente relatadas (estrutura organizacional e formação dos professores), vemos a necessidade da escola se reestruturar para se aproximar da realidade juvenil, para dar protagonismo a esses alunos. Construir uma boa articulação entre os Anos Iniciais e Finais do E.F certamente poderá contribuir para que a autonomia desses adolescentes seja fortalecida, assim como lhes sejam fornecidas “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (BNCC, 2018, p.58)

Na instituição em que a pesquisa foi realizada a equipe pedagógica tem refletido intensamente nos últimos anos a respeito da estrutura organizacional e curricular do E.F., revendo e ressignificando o projeto político pedagógico de modo a alcançar os jovens, envolvendo-os de diversas maneiras no contexto escolar e em situações que extrapolem o ambiente da própria instituição.

Esse constante movimento de reflexão da equipe pedagógica a respeito da estrutura curricular no E.F. durante a formação continuada dos professores e o estudo de metodologias inovadoras em sala de aula, entre elas a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP⁷), adquiriram espaço significativo dentro da instituição no ano de 2018. Essa metodologia, segundo Souza e Dourado (2015, p.184) coloca a aprendizagem centrada no aluno, desenvolve-se por meio da investigação, visando a produção de conhecimento individual e coletivo, de forma cooperativa, utilizando “técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor”.

Em reuniões constantes, a equipe pedagógica construiu coletivamente, embasada nessa metodologia, o projeto: “A cidade como espaço da experiência: uma abordagem problematizadora no sexto ano”. De acordo com a própria coordenadora dos Anos Finais do E.F. do colégio, por meio do esforço e boa vontade de muitos profissionais, o projeto foi sendo desenhado para que ocorresse a articulação entre as áreas, a aproximação de uma mesma linguagem e didática entre todos os envolvidos. Para tanto, os professores dos sextos anos, no ano letivo de 2019, participaram de duas reuniões de formação continuada: uma com toda a equipe dos Anos Finais do E.F. às segundas-feiras e outra com a equipe de professores do sexto ano e coordenadores de área, com uma hora e meia de duração, às terças-feiras. Nesses momentos refletiram a respeito dos caminhos que precisavam construir ou

⁷ Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL (*Problem-Based Learning*) surgiu a partir da iniciativa de um grupo de professores da Universidade de McMaster, no Canadá, no final dos anos 60.

reconstruir para juntos alcançarem os objetivos traçados no início do projeto (problematização, interdisciplinaridade e trabalho investigativo).

Por ser uma proposta implantada no início do ano de 2019, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela equipe do colégio, erros a serem corrigidos, rotas a serem repensadas e redesenhadas para que todos os objetivos sejam plenamente alcançados e que tais mudanças possam ser colocadas em prática nos anos subsequentes.

No entanto, faz-se necessário “buscar o jovem por trás do aluno e interferir na escola para construir uma experiência escolar mais porosa às identidades juvenis” (MANSUTTI, 2011, p. 34). Isso pode possibilitar que professores e alunos se aproximem, que temas atuais e de interesse dos jovens cheguem até a sala de aula e que eles possam utilizar diferentes formas de expressão para refletir e agir sobre o mundo que os cerca. Apesar de não ser uma tarefa simples, torna-se imprescindível para um ensino de qualidade.

4. METODOLOGIA

Com o intuito de verificar as possíveis dificuldades encontradas pelos atores escolares envolvidos no processo de transição entre os Anos Iniciais e Finais do E.F., optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo André (2005) busca conhecer a perspectiva dos sujeitos, o significado que atribuem a suas experiências, sua linguagem, seus pontos de vista.

A abordagem qualitativa parece ser a mais adequada para essa pesquisa, uma vez que permite:

(...) melhor compreender os processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ e GATTI, 2008, p. 9)

Com vistas a ouvir as opiniões dos alunos envolvidos nesse processo, foi elaborado um questionário⁸, constituído por quatro questões que objetivavam conhecer as atividades que consideravam mais importantes na escola, levantar suas expectativas a respeito do sexto ano, e saber se se sentiam preparados para a transição de quinto para o sexto ano. Tais questionários foram aplicados no final do ano letivo de 2018, em uma das aulas de Língua Portuguesa, ministrada pela pesquisadora a trinta e seis alunos do quinto ano. Antes da entrega do material foi explicado para os alunos a importância do que estavam preenchendo, deixando-os à vontade para exporem ou não suas opiniões.

No ano seguinte, no final do primeiro semestre de aula, foram realizados dois grupos de discussão: um com seis desses mesmos alunos que realizaram o questionário, agora já matriculados nos sextos anos e outro com oito alunos matriculados nos sétimos anos, a fim de obter diversas visões da realidade apresentada.

A escolha do procedimento metodológico de grupos de discussão seguiu as orientações de Weller (2006) quando esclarece que nesses grupos não se busca a descrição de fatos, mas a mobilização dos participantes para refletirem e narrarem suas experiências, com a intervenção mínima do pesquisador.

⁸ O questionário encontra-se no final do trabalho. – Apêndice 3

Embora um dos procedimentos de coleta de dados escolhido tenha sido o questionário, no decorrer da pesquisa os grupos de discussão adquiriram papel importante; diante disso, cabe aqui uma breve contextualização histórica desse método de pesquisa, suas características procedimentais e como se deu a preparação para aplicação de tal método pela pesquisadora.

De acordo com Weller (2006), apesar da utilização dos grupos de discussão na pesquisa social empírica dos integrantes da Escola de Frankfurt, na década de 50 do século passado, e na Espanha por Ibáñez, de Lucas e Ortí; somente no final da década de 1970, com os estudos de Ibáñez, Werner Mangold e Ralf Bohnsak, é que esse procedimento deixou de ser uma técnica de pesquisa de opiniões para ser caracterizado como método.

Weller (2006) explica que, no decorrer dos seus estudos para o doutorado, Werner Mangold transformou os grupos de discussão em método, em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais.

As reflexões de Mangold (1960) abriram caminho para um outro aspecto a ser pesquisado por meio dos grupos de discussão, denominado pelo autor como 'opiniões de grupo' e que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa: os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões. (WELLER, 2006, p. 245).

Com base nessa nova perspectiva de análise passou a existir uma preocupação investigativa maior na relação entre o grupo pesquisado e o contexto social, o que não era levado em conta como essencial em algumas pesquisas da década de 1970.

De acordo ainda com Weller (2006, p.250) "é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente". Dessa forma, com os grupos de discussão, constrói-se uma agrupação artificial com o intuito de investigar o discurso do grupo em questão, para compreender melhor como os participantes pensam e agem diante de determinado contexto.

Essa discussão em grupo para Weller (2006), mesmo com tempo e espaço delimitados, sendo gravada e tendo um entrevistador, ao reunir pessoas que possuem aproximadamente a mesma faixa etária contribui para uma certa informalidade, deixando os participantes mais descontraídos. Ao contrário de uma entrevista

individual, nessa conversa coletiva existe a possibilidade dos participantes elaborarem com maior profundidade os assuntos discutidos, refletindo sobre o que foi dito, evitando visões distorcidas da realidade, assim como possibilita que eles se posicionem, muitas vezes, sobre assuntos que não seriam tocados em uma entrevista individual.

Sabendo então que, em um grupo de discussão ocorre a reconstrução de determinados contextos sociais e dos padrões que guiam as ações dos participantes, especialmente nas pesquisas voltadas para questões sobre a juventude, esse pareceu ser o método mais apropriado para aprofundar alguns aspectos contemplados nos questionários.

Após as leituras sobre a historicidade dos grupos de discussão enquanto método de pesquisa, observou-se que a escolha e a preparação do espaço, o tempo de duração, a quantidade e a seleção dos componentes do grupo, o papel do moderador e a elaboração do tópica-guia são procedimentos que requerem planejamento e atenção por parte do pesquisador para a preparação e o sucesso dessa conversa coletiva.

O *espaço*, por exemplo, precisa ser um local que deixe os componentes tranquilos para a participação. Preferencialmente os participantes devem estar dispostos em círculo, de forma que possam enxergar uns aos outros. A atividade com cada grupo ocorre uma única vez e pode ter um *tempo* máximo de uma hora e meia de duração.

De acordo com Meinerz (2011) na composição de um bom grupo precisa existir uma certa homogeneidade hierárquica, ou seja, alunos de um determinado ano, professores de um mesmo segmento do E.F., para que, dessa forma, ocorra uma representação do discurso social do grupo em questão. Ainda pensando na composição do grupo, sugere-se que o número de integrantes deva variar entre *seis* e *dez* participantes selecionados por sua experiência com o tema e seguindo critérios como idade, sexo, classe social. É interessante também que esses participantes não tenham um contato muito próximo ou frequente com o pesquisador para que isso não comprometa a liberdade de fala. Como afirma Meinerz :

O objetivo principal do grupo é elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real (2011, p.494)

Tendo esse método de pesquisa o objetivo descrito cabe ao pesquisador ponderação na seleção dos componentes dos grupos, assim como clareza e objetividade ao realizar o convite a eles.

Completando esses procedimentos para a realização dos grupos de discussão, temos algumas condutas e observações para a condução de entrevistas elaboradas por Bohnsack⁹ (1999 *apud* WELLER, 2006, p.249), o qual propõe que, com o intuito de estabelecer um vínculo inicial o pesquisador deve apresentar-se, explicando o objetivo da atividade e o motivo das possíveis mídias de gravação (áudio e vídeo) e das anotações que, por ventura, possa fazer ao longo da discussão.

Outra essencial tarefa do pesquisador nesses grupos é a formulação do chamado *tópico-guia*, nele são registradas perguntas que orientam a coleta e posteriormente a análise dos dados. Elaborar questões que gerem narrativas e não simples descrições, assim como iniciar a discussão com uma pergunta aberta, fazendo com que todos participem e interajam é primordial para o sucesso do grupo. As perguntas ali registradas não precisam ser seguidas à risca como uma entrevista individual, mas norteiam a conversa coletiva e auxiliam o pesquisador a não perder seus objetivos diante da discussão.

Seguindo ainda o proposto, pelas leituras realizadas sobre tal método de pesquisa, não há necessidade de inserir no trabalho as transcrições por completo, somente os trechos de maior relevância, assim como após a transcrição dos vídeos e áudios, os dados obtidos podem ser organizados em temas e subtemas relevantes para a pesquisa.

4.1. Procedimento de Coleta de Dados dos Grupos de Discussão

Tendo esse repertório teórico e procedimental do método, a pesquisadora entrou em contato com a coordenadora dos Anos Finais do E.F. com o objetivo de explicar o trabalho que pretendia desenvolver com os alunos de sextos e sétimos anos do colégio. Após uma recepção bastante positiva, a pesquisadora teve permissão para entrar brevemente nas salas de aula dos alunos de sextos e sétimos anos, convidando-os para a participação dos grupos de discussão. Nesse momento, foi

⁹ BOHNSACK, R. Generation, milieu und geschlecht: ergebnisse aus gruppendifkussionen mit jugendlichen. Opladen: Leske/Budrich, 1989.

explicado aos jovens que suas opiniões contribuiriam para o mestrado da pesquisadora e poderiam beneficiar os futuros alunos ingressantes nos sextos anos do colégio.

Obteve-se um número grande de inscritos e a seleção se fez a princípio pelo gênero, para que quatro meninas e quatro meninos compusessem o grupo e, posteriormente pela postura de estudante¹⁰ enquanto cursavam o quinto ano. Foram escolhidos quatro alunos com posturas mais próximas do desejado e quatro com maiores dificuldades em atingi-las.

Os alunos selecionados foram comunicados do dia e hora em que aconteceriam os grupos de discussão. Apesar de todos mostrarem bastante animação em poder participar daquele momento, os alunos dos sétimos anos se apresentavam mais ansiosos e procuraram a pesquisadora algumas vezes pelos corredores da escola para confirmar a data do evento ou para entregar a ela o Termo de Consentimento.

Justamente, por questões de organização interna do colégio, o primeiro grupo de discussão ocorreu com os sétimos anos na última semana de junho de 2019, no período da tarde, após o almoço. A sala escolhida para esse momento foi um dos locais da escola denominados como multiuso. Tal escolha se deu por representar um local neutro, ou seja, não era uma sala de aula utilizada diariamente pelos alunos, além disso o espaço e os mobiliários pareceram mais adequados para a atividade

Nas salas multiuso do colégio existem três mesas amplas, formando um semicírculo com cadeiras em volta delas. Tais mesas foram afastadas, permanecendo no centro da sala apenas dez cadeiras em semicírculo. No espaço vazio em frente as cadeiras foi posicionado um banco e sobre ele ficou apoiado um i-pad para a gravação do áudio. Logo à frente desse semicírculo, estava disposta uma mesa com um i-pad para a gravação em vídeo.

Dos oito alunos participantes desse grupo, 3 eram mais novos, tinham 11 anos, e os outros 5 já estavam com 12 anos. Grande parte deles demonstravam ansiedade para falar e iniciar a atividade. Após esse primeiro momento de agitação, os alunos se

¹⁰ No colégio essa nomenclatura foi trabalhada de diversas formas com os alunos durante todos os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sendo assim, a postura de estudante envolve entre outros critérios: a organização dos materiais, pontualidade na lição de casa, envolvimento com a aprendizagem e respeito para com as regras da instituição, colegas, professores e demais funcionários.

acalmaram e o grupo transcorreu de forma natural, cada um emitindo sua opinião, respeitando o momento e o pensamento dos colegas.

A moderadora, no caso, a própria pesquisadora, elaborou as questões orientadoras para o tópico-guia¹¹ levando em conta as leituras já mencionadas nos capítulos 3 e 4, a experiência enquanto professora de quinto ano e o conhecimento do cotidiano da instituição. Esse primeiro grupo teve a duração de 34 minutos.

O segundo grupo de discussão ocorreu na manhã do dia seguinte, com os alunos dos sextos anos, na mesma sala multiuso e com a mesma organização do espaço. No entanto, um imprevisto com alguns alunos, alterou a formação inicial planejada. Da mesma forma que no grupo anterior, participariam 4 meninos e 4 meninas, com essa eventualidade ocorreu a ausência de 3 meninos.

A pesquisadora, prevendo possíveis imprevistos já havia convidado outros dois alunos, um menino e uma menina para que, no caso de alguma ausência, completassem o grupo. Entretanto, nesse mesmo dia, só foi possível contar com a menina em questão, o que fez com que esse grupo de discussão ficasse com um número reduzido de crianças, participando da entrevista apenas um menino e cinco meninas, todos com 11 anos. Após esse incidente inicial, a discussão começou e, felizmente, o número menor de participantes não implicou em inibições ou constrangimentos, todos se expuseram com naturalidade. O tempo de discussão foi de 38 minutos.

A partir dessas discussões coletivas com os jovens de sextos e sétimos anos da instituição, foi possível conhecer um pouco mais acerca dos estranhamentos, das demandas positivas e negativas levantadas por eles a respeito da transição pesquisada. Os jovens demonstraram em suas falas vontade em partilhar tais experiências, mostrando naturalidade em suas exposições, fossem elas para elogiar, criticar ou para compartilhar sugestões de mudanças, contribuindo assim para a pesquisa e para que ocorresse maior compreensão do assunto em questão, reafirmando o que nos diz Franco (2012, p.68) “as possibilidades de participação dos jovens como protagonistas e corresponsáveis pelo processo educacional, decisório e organizacional são múltiplas, devendo ser potencializadas (...)” .

Seguindo o processo da pesquisa, com todos os dados coletados o olhar da pesquisadora voltou-se não só para a análise do rico material colhido nesses

¹¹ O tópico-guia elaborado pela pesquisadora encontra-se no final do trabalho - Apêndice 4.

momentos de discussão coletiva como também para análise dos dados dos questionários realizados anteriormente.

5. ANÁLISE DE DADOS

Os dados serão apresentados separadamente, inicialmente os dados dos questionários, aplicados ao final do ano letivo de 2018 e posteriormente os dados dos grupos de discussão, realizados ao final do primeiro semestre de 2019.

5.1 O Que Os Dados dos Questionários Indicaram?

Após a aplicação dos questionários, com o objetivo de verificar expectativas e supostas dificuldades, inicialmente foi construído um gráfico simples com a percepção dos alunos dos quintos anos de 2018 quanto a estarem preparados ou não para essa mudança.

Figura 1- Gráfico com registro das respostas da questão 3 do questionário elaborado pela pesquisadora



Fonte: (Própria, 2019)

Observando o gráfico encontramos a priori um resultado positivo diante dessa transição na instituição, uma vez que a grande maioria, vinte e seis alunos (72%) dos quintos anos, se sentiam aptos para tal mudança. Em seguida foi feito um levantamento das justificativas dadas por eles acerca dessa percepção, assim como para verificar se as atividades desenvolvidas pelo colégio para prepará-los para esse momento influenciaram de alguma forma essa etapa da vida escolar.

Os resultados foram tabulados e demonstraram que apesar de *preparados*, grande parte dos alunos (76,9%) se mostravam preocupados com os estudos, com uma suposta complexidade no processo ensino-aprendizagem no início do sexto ano. Nas justificativas apresentadas por 20 desses alunos, *ser um bom aluno e ter hábitos*

de estudos diminuiriam essas possíveis dificuldades pedagógicas, portanto sentiam-se menos assustados para essa nova fase.

Tabela 1 - Justificativas das 26 respostas positivas da questão 3 do questionário elaborado pela pesquisadora

Ser um bom aluno.	17 (65,4%)
Ter adquirido hábito de estudo, além de possuir a persistência como característica pessoal.	3 (11,5%)
Ter bons professores no quinto ano.	2 (7,7%)
Acreditar que o sexto ano é parecido com o quinto ano.	4 (15,4%)

Fonte: (Própria, 2019)

Dos cinco alunos que se imaginavam parcialmente preparados para o sexto ano, dois deles se consideravam bons estudantes, mas acreditavam que enfrentariam problemas com o tempo estipulado para realizarem exercícios e provas, enquanto os outros três acreditavam estar bem preparados em algumas matérias e em outras não.

Por fim, os cinco alunos (14%) que se sentiam despreparados para essa transição, consideravam que o sexto ano seria muito difícil e não sabiam se conseguiriam acompanhá-lo. Este resultado se assemelha à constatação feita por Prati a respeito dos dados de sua pesquisa:

Da quarta para a quinta série, surge uma reorganização pessoal a fim de lidar com situações desafiadoras e instigadoras.(...) Ir da quarta para a quinta série aponta para a necessidade de um mergulho no novo, no desconhecido. (...) (2005, p.41)

Justamente para diminuir esse *mergulho no desconhecido*, a equipe pedagógica da instituição tem refletido a respeito dessa transição, revendo planejamentos e ampliando o trabalho na articulação entre os Anos Iniciais e Finais do E.F. No intuito de verificar o impacto de algumas dessas atividades na visão dos alunos foi feita a pergunta: *As conversas com alguns professores e alunos do sexto ano deixaram você mais ansioso ou mais tranquilo com respeito ao próximo ano?* Na tabulação desses dados, verificou-se que tais encontros com professores e alunos dos sextos anos deixaram 58% dos alunos mais tranquilos, no entanto uma parcela significativa (42%) não foram atingidos ou ficaram mais ansiosos.

Tabela 2 – O Papel das Conversas com Professores e Alunos do Sexto Ano

<i>As conversas com alguns professores e alunos do sexto ano deixaram você mais ansioso ou mais tranquilo com respeito ao próximo ano?</i>		<i>Alunos que se sentiam preparados para o sexto ano</i>	<i>Alunos que se sentiam parcialmente preparados ou despreparados para o sexto ano</i>
<i>Tranquilo</i>	21 (58%)	18	03
<i>Ansioso</i>	15 (42%)	08	07

Fonte: (Própria, 2019)

Grande parte dos alunos, dezoito dos vinte e seis, que responderam anteriormente se sentirem preparados para essa nova etapa, relataram que essas conversas os deixaram mais tranquilos, pois tiveram boas impressões dos docentes: *“eles parecem legais”, “são simpáticos, divertidos e prestativos.”* ou consideraram o *“sexto bem parecido com o quinto ano”*.

Dessa forma, podemos entender que, segundo a opinião dos estudantes dessa escola: a segurança de que encontrarão professores disponíveis, envolventes, em suas aulas no próximo ano, assim como uma rotina e espaços semelhantes aos de que já fazem uso, são dois aspectos importantes para que essa transição ocorra de modo tranquilo.

Por outro lado, oito dos alunos que haviam declarado que estavam preparados, indicaram que tais conversas propostas pela equipe pedagógica os deixaram ansiosos com relação ao sexto ano. Os estudantes apresentaram diversas justificativas para tal sentimento: *“eles disseram que teriam mais atividades de escrever”, “parece que as provas são mais difíceis”, “fiquei curiosa para conhecer tantos professores e as novas matérias”*. Tais preocupações começam a dar indícios de que mesmo que se sintam preparados, as indagações próprias da faixa etária e o medo do novo surgem, marcando esse percurso.

Ainda analisando as impressões quanto as atividades de trocas entre professores e alunos dos sextos com os dos quintos anos, encontram-se os dez alunos que já não estavam seguros para viver essa transição. Deles apenas três foram impactados positivamente por essas atividades, enquanto sete relataram ainda mais ansiedade e apresentaram diversas justificativas para tal sentimento: *“eu acho que o sexto ano será muito complicado”, “fiquei com mais medo do sexto ano”, “essa independência aí que disseram é difícil para mim”, “não consigo deixar meu caderno completo e terminar de escrever no tempo certo.”*

Desse modo, as argumentações daqueles que não se sentiam prontos para essa transição, denotam preocupações organizacionais e apreensões que, nessa faixa etária, surgem frequentemente: o medo da mudança, como se algo perigoso estivesse por vir e a insegurança quanto as habilidades já construídas.

5.2 Análise dos Dados dos Grupos de Discussão

No contexto da pesquisa aqui relatada, os grupos de discussão complementam as impressões iniciais levantadas pelos alunos dos quintos anos nos questionários realizados no final de 2018. Ao longo de uma das sessões coletivas, representantes desses mesmos alunos, agora matriculados no sexto ano, mostraram-se bastante à vontade, trazendo à tona diversos aspectos vivenciados por eles e as impressões que tiveram a respeito desse primeiro semestre. No outro grupo de alunos, representantes dos sétimos anos também se apresentaram animados e com disposição para contar a respeito da transição entre o quinto e o sexto ano.

Ao longo da discussão, foi solicitado aos alunos que descrevessem como foi o começo do sexto ano, destacando: as opiniões quanto a essa nova etapa, as dificuldades enfrentadas por eles e de que forma receberam auxílio para enfrentar a transição do quinto para o sexto ano. Embora esse tenha sido o norte das discussões, em determinados momentos surgiram outros temas complementares que enriqueceram as discussões. Seguem abaixo os quadros com a composição dos participantes dos dois grupos, de acordo com idade, gênero e ano.

Quadro 1 – Componentes do grupo de discussão: sétimo ano	
Alunos	Idade
Af	12 anos
Bf	11 anos
Cf	12 anos
Df	12 anos
Em	11 anos
Fm	12 anos
Gm	11 anos
Hm	12 anos

Fonte: (Própria, 2019)

Quadro 2 – Componentes do grupo de discussão: sexto ano	
Alunos	Idade
Af	11 anos
Bf	11 anos
Cf	11 anos
Df	11 anos
Ef	11 anos
Fm	11 anos

Fonte: (Própria, 2019)

Em cada um dos grupos, após retomar brevemente os objetivos da discussão, que seria iniciada, a pesquisadora realizou a pergunta inicial: *Como foi o começo do Fundamental II?* Os alunos dos sétimos anos apresentaram os seguintes comentários:

*Af: No sexto, no começo **eu fiquei um pouco perdida**. Eu não estava muito bem, porque eu ainda não estava me acostumando com esse negócio de ter um professor para cada matéria, mas o que eu gostei foi que teve várias mudanças, como a gente podia ter mais liberdade para ficar pela escola. Esse negócio de ter um professor para cada matéria, isso foi diferente. Ah, foi isso, acho que eu gostei, mas depois eu fui me acostumando, mas **no começo foi um pouco estranho**, mas eu gostei.*

*Bf.: Eu **achei também um pouco diferente no começo**, (...) o que mais mexeu foi essa coisa de ter um professor para cada matéria. ((silêncio e hesitação)) E é isso.*

*Cf.: Já **eu achei um pouco confuso**, fiquei nervosa porque eu tinha um professor para cada matéria, tinha material diferente.*

*Fm: Como a Af. disse, ela ficou perdida, mas **eu fiquei mais perdido** ainda, porque eu mudei para essa escola do quinto para o sexto. Então, além de eu ter a experiência nova de ter novos professores, de ter mais liberdade pela escola, eu não conhecia ninguém, não conhecia os professores, não conhecia os alunos. Então eu fiquei mais perdido ainda. (riso)*

Moderadora: Você veio de onde?

Fm: Da C.(nome retirado)Uma escola pequeninha, fica em Santa Cecília.

*(...)Bf: (...) E uma coisa que você tem que se acostumar é que cada professor tem um jeito de ser, então um às vezes é mais rígido numa coisa, o outro em outra coisa. No começo **você fica meio perdido**, porque cada ((professor)) um tem um jeito. Seu jeito de dar aula, de escrever e, às vezes, é difícil.*

*Em: Para mim quando eu mudei do quinto para o sexto, **foi uma mudança muito difícil para mim**, porque eu não estava entendendo muito bem, eu tive que conhecer novos professores, tipo, muitos. Foi difícil lembrar de todos os nomes deles e tal. (...) Daí a gente foi se acostumando a meio que conhecer novos jeitos de dar aula, porque os professores fazem cada um de uma maneira diferente. Então, eu achei bem legal.*

*(...) Gm: Da passagem do quinto para o sexto, **eu achei que foi algo bem difícil**, não só porque eu já tenho uma certa dificuldade para conseguir estudar as matérias, mas também, depois logicamente de um ano para o outro fica mais difícil, mas você mudou do Fundamental I para o Fundamental II¹², então, eu comecei a ter mais dificuldade ainda. Então eu percebi que eu tinha que estudar cada vez mais para poder conseguir melhorar as minhas notas.*

Hm: Acompanhar o conteúdo.

Gm: É, exato.

¹² Os alunos usaram em ambos os grupos de discussão a nomenclatura Fundamental I para os Anos Iniciais e Fundamental II para Anos Finais do E.F.

Numa primeira análise do discurso apresentado pelos estudantes, observa-se, que quase todos, sete dos oito participantes, relataram que ficaram *perdidos* ou *confusos* no início do sexto ano. No dia seguinte, ao iniciar o outro grupo com a mesma pergunta os comentários desses alunos trouxeram as seguintes percepções sobre o momento vivido:

*Af: Para a gente o Fundamental II **mudou bastante**. Uma coisa que ajudou nessa passagem foi a coisa dos armários, de já ter os armários no quinto. Mas, eu acho que você tem que ser bem organizada para conseguir acompanhar, ter a sua agenda, anotar as coisas.*

*Bf: Para mim o Fundamental II foi, assim, eu tinha algumas expectativas que foram cumpridas e outras não, mas **no começo foi meio difícil para mim** e eu precisei de bastante ajuda, porque eu sou meio desorganizada e como a Af falou, tem que ser bastante organizado e ter tudo em dia ((tom baixo de voz)) mas eu consegui.*

*Cf: Quando a gente passou para o sexto ano, eu acho que uma parte **a gente já estava meio acostumado**, porque o quinto ano nos preparou com armário e com duas professoras e depois a gente começou a ter mais. E também tem que se organizado, porque também tem uma rotina de lição de casa, também os professores vão avisando conforme se não terminar a lição e essas coisas.*

*Df.: No meu caso **eu achava que ia ser bem mais difícil do que foi**. Eu achava que todos os professores iam ser muito rígidos, ia ter milhares de lição de casa, mas não! No começo eles foram mais leve e só depois eles começaram a mandar as coisas mais difíceis e também porque a gente se acostumou um pouco no quinto ano com as outras coisas.*

*Ef: **O quinto ano meio que preparou a gente para o sexto ano, com agenda, com armários**. (...) Os professores ((dos quintos)) também ajudaram a gente a se organizar, deram um tempo para a gente se acostumar a pegar os armários ((risos)) os materiais nos armários. Então isso foi bom, porque metade do quinto ano, vocês já passaram isso para a gente da organização que não podia mais pegar material depois da primeira aula e isso foi muito bom, porque ajudou na nossa organização.*

Nessa primeira comparação entre os grupos, notou-se que os alunos dos sextos anos, apesar de relatarem mudanças, dificuldades iniciais ou preocupação com a organização de seus materiais e rotina, quase todos, quatro dos seis alunos, mencionaram que se sentiam *preparados* para lidar com as mudanças e exigências apresentadas a eles.

Alterações significativas no contexto escolar podem ter influenciado as diferentes percepções iniciais desses grupos. No ano de 2018, período em que os alunos do segundo grupo de discussão estavam no quinto ano, foi possível planejar e desenvolver um maior número de atividades para deixar essa transição mais

harmoniosa do que em 2017, período em que os alunos dos representantes dos sétimos anos estavam terminando os Anos Iniciais do E.F.

Além disso, a instituição optou por trabalhar utilizando uma metodologia centrada no aluno no sexto ano de 2019, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual como já citada anteriormente nessa pesquisa, por meio da investigação, estimula o trabalho coletivo e colaborativo, discussões diversas e reflexão para a resolução de problemas. Nela, o professor interage continuamente com sua turma, de modo a promover uma aprendizagem transdisciplinar, tendo o aluno como protagonista.

No entanto, apesar dessas mudanças, após a pergunta: *Como foi para vocês a passagem do quinto para o sexto?*, as dificuldades encontradas pelos alunos de sextos e sétimos anos foram praticamente as mesmas, e por meio de uma análise interna dos grupos de discussão foi possível selecionar passagens importantes e agrupá-las em temas e subtemas.

Dificuldades levantadas pelos alunos durante a transição

Sendo esse o trecho principal da discussão e como foi obtido um farto e valioso material para análise, optou-se pela divisão conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Dificuldades levantadas pelos alunos durante a transição	
<ul style="list-style-type: none"> • Maior número de professores 	Adaptação ao estilo didático de cada professor. Relação professor-aluno. Professores diferentes, com exigências diversas.
<ul style="list-style-type: none"> • Organização de materiais, estudo e rotina escolar 	Autonomia e responsabilidade.

Fonte: (Própria, 2019)

Maior número de professores

O fator que surgiu entre os estudantes nos grupos de discussão como aquele de maior dificuldade nessa transição foi o *aumento no número de professores* nos Anos Finais do E.F. Apesar de muitos esforços da instituição para amenizar esse fator, algumas falas de pais e colegas, por vezes, acabam prejudicando o trabalho desenvolvido, gerando angústias e medos a respeito desse assunto:

No começo do ano eu achava que ia ser tudo muito difícil, porque eu já conversava com algumas meninas do sétimo ano, que eu fazia dança com elas. E elas falavam que no Inglês tinha três professores, no Hebraico também. Tinha um professor para cada matéria, fazia prova trimestral e saía. E eu ficava com muito medo, porque eu achava que tudo ia ser muito diferente. (...) (Df – sexto ano)

Então minha mãe foi me avisando que não era como o quinto ano, que os professores vão orientando... Fiquei muito com medo, porque minha mãe disse que era totalmente diferente Fundamental I e o Fundamental II, então eu estava muito assustada. (...) (Ef- sétimo ano)

Mesmo não sendo, como considerou Dias-da-Silva (1997) em sua pesquisa, “a “itinerância” de professores uma experiencia absolutamente inédita” para os alunos da instituição, uma vez que nos quintos anos, os alunos dos dois grupos de discussão tiveram uma professora para Língua Portuguesa e Ciências e outra para Matemática, História e Geografia, além dos professores de Artes, Inglês, Música, Educação Física e Cultura Judaica (Língua Hebraica e Torá)¹³, foi possível identificar no trecho inicial e ao longo da conversa com os sétimos anos uma preocupação quanto a esse aspecto.

Os alunos justificaram o fato de se sentirem *perdidos* e *confusos*, em grande parte, por conta dessa diversidade docente e suas nuances. “*Eu achei um pouco confuso, fiquei nervosa porque eu tinha um professor para cada matéria, tinha material diferente...*” “*Para mim quando eu mudei do quinto para o sexto, foi uma mudança muito difícil para mim, porque eu não estava entendendo muito bem, eu tive que conhecer novos professores, tipo, muitos. Foi difícil lembrar de todos os nomes deles e tal.*”

Esse impacto com relação a pluridocência, revelado pelos argumentos dos alunos nos grupos de discussão também foi observado por Prati (2005, p.84) em sua pesquisa:

(...) Olhando essa série vemos os alunos se deparando com a realidade da pluridocência. O conhecimento escolar passa a ser transmitido por vários professores. Desaparece a figura de uma professora mostrando para os alunos a divisão entre as matérias. O aluno passa a conviver com o conhecimento compartimentado (...)

¹³ Por se tratar de uma instituição judaica existem aulas voltadas para a Cultura Judaica que englobam a Língua Hebraica, Torá, Valores e Tradições Judaicas.

Apesar de se sentirem mais *preparados* e, aparentemente, mais tranquilos com esse fator numérico, “*ajuda bastante essa coisa de separar três matérias para um professor, duas matérias para outro no quinto ano*” (Af- sexto ano), os alunos dos sextos anos perceberam que era preciso lidar com uma certa diversidade didática entre esses professores:

Af: *Eu acho que também, como tem cada professor para uma matéria, cada professor tem o seu jeito de ensinar, **então a gente vai se acostumando com o ritmo dele.***

(...) **Gm:** ***O que muda é o jeito dos professores**, porque, um exemplo, o professor de Matemática, ele gosta de ensinar fazendo todo mundo rir.*

Af.: *Tem professores que...*

Ef.: *É que **cada um tem um jeito de contar as matérias.** O V.((nome omitido)), ele brinca muito com a gente em relação à matemática. Ele chama a gente para ir lá fazer os exercícios, o que a gente também fazia no quinto ano. Tem muitos exercícios no livro, então qualquer coisa ele vem, ajuda, explica com calma. Ele dá sempre um exemplo. Então cada professor tem a sua maneira de contar.*

Af.: ***Tem alguns que contam a matéria mais rápido**, vão direto para um assunto mais difícil. **Tem uns que começam mais devagar**, porque eles percebem que a gente tem um pouco mais de dificuldade nessa matéria.*

(...) **Bf:** *E também um **jeito de apresentar a matéria**, tem gente que apresenta no PowerPoint, tem outros que apresentam pelo livro mesmo ou falam.*

Diante dessa nova realidade, os jovens demonstraram em suas argumentações que buscam se adaptar, procurando compreender e atender o que esses novos professores desejam. A conversa exemplifica ainda, como esses alunos percebem e são impactados pela “grande variação nos procedimentos e nas condutas dos professores - *heterogeneidade didática*” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.48) que ocorre por conta da pluridocência a partir dos Anos Finais do E.F, mesmo existindo, de certa forma, essa diversidade didática nos quintos anos da instituição.

Esse estranhamento pode estar relacionado com a formação dos professores, pois de acordo com Prati (2005), tal formação tem influência direta na forma como o docente conduz sua aula, partindo dela ele faz suas opções didáticas, passa a ter um estilo de ensinar e no caso dos professores dos Anos Finais do E.F., um conteúdo específico a desenvolver (uma área definida do conhecimento científico), exigindo assim habilidades específicas de seus alunos.

Dentro desse universo, a pluridocência, além de acarretar essa variedade de condutas e de exigências vivenciadas no cotidiano escolar, deixa aos estudantes muitos questionamentos a respeito desses novos professores e das *relações professor-aluno* que serão estabelecidas, como demonstra esse trecho da discussão dos sextos anos:

*Gm: Ah, no começo do ano eu estava esperando que ia ser mais complicado. **Eu achava que os professores não iam ser tão legais**, eles iam ser ((silêncio)) Falou, faz isso, tchau. Não iam conversar, ajudar, essas coisas.*

*Af: No começo do ano até no ano passado, eu achava que ia ser que nem o Gm disse, que ia ser com **os professores bem mais rigorosos**, mas aí eu vi que não é toda aquela coisa que eu estava imaginando na minha cabeça e a gente foi se acostumando.(...)*

*Bf.: No finalzinho do ano passado, quando eu entrei de férias e até quando eu comecei o ano, eu estava com um pouco de medo. Assim, eu não sei o motivo, mas alguma coisa me incomodava, porque cada um tinha um jeito diferente. Eu sabia disso, mas **eu não conhecia direito os professores**. Então, eu ficava assim, “Será que ele é legal, será que... não é? É muito bravo?” Só que assim... como eu posso dizer... Eu acho que eles ajudaram bastante a gente, eles tentaram conhecer bastante a gente, então, isso me deixou muito feliz e eu já me acostumei, então, eu gostei desse jeito deles.*

*Cf: **Eu tinha uma expectativa que eles iam ser mais rígidos**, mas quando a gente foi chegando, foi se acostumando, às vezes, eles até deixavam sair para pegar material quando alguém esquecia. Falava, “Esqueci de pegar o material, pode pegar?”, eles respondiam “Sim”.(...) Só que não, eles explicam bastante, deixam às vezes sair no armário para pegar o material. Isso eu gostei bastante.*

As sensações e expectativas quanto a “*professores bem mais rigorosos*” que “*não iam conversar, ajudar, essas coisas.*” foram se modificando na medida em que a relação professor-aluno foi sendo construída, “*eu gostei do jeito deles*”, “*a gente foi se acostumando*”.

No grupo dos sétimos anos, apesar das falas mais carregadas de medo e confusão nesse contato inicial com os professores ao chegarem nos Anos Finais do E.F., agora, após um ano e meio de convivência, a questão relação professor-aluno parece resolvida e os vínculos bem estabelecidos.

*Af: Assim, no sexto, eu ainda não conhecia muito bem os professores, porque era o meu primeiro ano com eles, mas **no sétimo eu já conheço melhor**. (...)*

*(...) Em: **Eu acho que o meu relacionamento com os professores, no começo, foi meio difícil** e tal. (...) mas depois a gente começou a*

*socializar tanto dentro quanto fora da aula e daí nós fomos nos aproximando e **hoje em dia, pelo menos eu considero que eu tenho uma boa relação com todos os professores que me dão aula.***

*Fm: No começo os professores se apresentaram e a gente também se apresentava para eles e eles tentavam assim, por assim dizer, não socializar, mas tipo isso. Aí conforme a gente foi conhecendo melhor os professores, eles foram se definindo, porque **tem alguns professores que têm relação só profissional, professor-aluno, aluno-professor, mas tem outros que você considera não como amigo, mas você tem mais uma certa intimidade do que só uma relação profissional.** Você gosta mais daquele professor, tem uma relação diferente. Isso influência porque quando você gosta mais do professor, assim, pessoalmente eu, por assim dizer, eu gosto mais da aula também, gosto do jeito que o professor explica, eu me interessar mais por aquele assunto por eu gostar do professor. Gera tipo um respeito extra, porque respeito com o professor é praticamente obrigação ter, mas quando você gosta do professor, você se sente bem por estar respeitando a ele.*

Pensando que “as relações sociais se estabelecem através do respeito, da confiança, da amizade, do reconhecimento, da afetividade e da parceria (BÔAS, 2014, p. 69) torna-se compreensível o fato desses jovens egressos dos Anos Iniciais se sentirem inicialmente mais confortáveis com as professoras dos quintos “*a gente fica mais tempo com elas*”, “*parecem mais carinhosas com a gente*”. No entanto, como os próprios alunos relatam após esses primeiros encontros, se os vínculos afetivos são estabelecidos e os estudantes se sentem acolhidos, a adaptação nos Anos Finais do E.F. acontece de maneira mais harmoniosa.

Organização de materiais, estudo e rotina escolar

Ainda existem outros desafios citados pelos alunos nessa transição. Segundo eles há uma maior complexidade dos conteúdos ministrados a partir de então, contudo, grande parte dessas dificuldades estão relacionadas, de certa forma, com a pluridocência e a *heterogeneidade didática* dos Anos Finais do E.F. como: a rotina de estudos, o maior número de lições de casa “*Tem dia que eles dão, tipo, uma lição cada professor, tem dia que eles não dão nenhuma lição.*”, além da diferença de formato e linguagem entre as avaliações.

*Bom...uma dificuldade que eu tive bastante, é que cada professor dá uma matéria, então se **eles dão uma lição de casa, eles não se responsabilizam se você tem lição de outra matéria.** Então eles*

não sabem se um professor deu hoje ou ((dará))amanhã, ou se o outro deu ((lição)) de hoje para amanhã.(...) (Cf – sexto ano)

*Outra coisa é que as lições de casa começaram a dar bem mais e ficaram bem mais rígidos com lição de casa e também **a matéria se estendeu muito, não estendeu, mas complicou bastante.** (...) (Em – sexto ano)*

*Bf: E também tem o **jeito da prova de cada um.***

Af: É...

Bf: Por exemplo, eu vou pegar o exemplo da prova de História que o professor coloca até um emoji escrito boa prova. A de Ciências também no final da prova.

Af: É ela também põe umas coisinhas.

*Bf: E ela mistura vários tipos, por exemplo, é o mesmo assunto, só que ela **mistura vários tipos de pergunta.** Ela mistura a múltipla escolha, a interpretação de texto... Então o diferente é o jeito de cada um dar a sua prova. (alunos dos sextos anos)*

Essas mesmas questões surgirem na discussão dos sétimos anos, porém nesse momento para esses jovens tais questões ou estavam incorporadas ao cotidiano ou eram vistas como desafios superados, como se todas essas exigências fizessem parte de um passado distante.

*Para mim, foi mais fácil **a passagem do sexto para o sétimo porque eu já conhecia os professores,** eu já sabia o jeito que eles davam aula, se eles passavam muita lição, o jeito das provas, diferente do quinto para o sexto. (...) (Af- sétimo ano)*

***Agora todo mundo já se acostumou,** já sabe como são as provas dos professores. Cada professor exige um tipo de coisa, tem a prova de alguns que são mais difíceis e outros são mais fáceis, algumas tem que decorar e outras não e acho que a gente se acostumou. (Hm- sétimo ano)*

Saber fazer escolhas e tomar suas próprias decisões, responsabilizando-se por elas é um processo permanente e inerente a todo ser humano durante as diversas fases da vida. No E.F. a autonomia surge na fala dos alunos como: *ter mais liberdade e independência.*

Hm: No primeiro dia de aula, os professores e professoras deixam pegar o material ainda, se você não consegue pegar, aí deixam até você se acostumar. Só que aí depois de um tempo, você não pegou, você fica sem. Você...

Bf: Se vira...

Hm: É, você tem que anotar numa folha.

*Fm: Eu percebi que os professores **estão cada vez cobrando mais independência nossa**. Por exemplo, se você não conseguiu copiar a aula, você mesmo que corra atrás, peça para algum amigo, porque eles não vão repassar aula inteira exclusivamente para você. Então é cada vez mais independência da sua parte.(alunos dos sétimos anos)*

*E eu sinto que a gente teve nessa passagem muito mais responsabilidade, como por exemplo, a gente traz... eu sei que não é muita coisa, mas a gente traz o nosso almoço, a gente tem que esquentar e tal. E também os professores não precisam andar to:da vez junto com a gente. **A gente já tem muita liberdade verdade, mas também tem que ter responsabilidade.** (Af – sexto ano)*

A construção da autonomia requer paciência e orientação, nos Anos Finais do E.F., os jovens aos poucos amadurecem, adquirem novos recursos de pensamento, compreendem a realidade em que estão inseridos e desenvolvem habilidades para tomarem suas decisões de forma mais segura.

Sabendo então que a autonomia está ligada ao desenvolvimento humano, que ela será construída ao longo da vida e, portanto, não será adquirida sem orientação, cabe a instituição escolar paulatinamente desestabilizar certezas e criar situações que tragam ao jovem a possibilidade de se responsabilizar pelas escolhas tomadas.

(...)acreditamos ser a escola um local privilegiado para que os jovens vivenciem e experienciem situações de participação democrática, na busca de uma cidadania que não só lhes possibilite atuar e se movimentar no mundo de maneira mais autônoma e solidária, mas também lhe permita reconhecer a relatividade dessa liberdade que a própria convivência social exige. (FRANCO, 2012, p. 61)

Nesse contexto de proporcionar autonomia aos alunos, de transformar a escola em um ambiente em que os jovens possam participar e colaborar para o crescimento de si e dos outros, se faz importante ouvir dos próprios alunos quais formas de auxílio eles perceberam que a instituição lhes proporcionou durante essa etapa da vida escolar.

Formas de auxílio obtidas durante a transição

Dessa forma, enquanto os estudantes refletiam e expunham suas opiniões a respeito das dificuldades já vividas ou ainda presentes na transição entre os Anos Iniciais e Finais do E.F., foi perguntado aos grupos *se tinham recebido alguma forma de ajuda durante esse período*. Importante ressaltar que alguns jovens já haviam

mencionado esses auxílios sem a pergunta realizada, caso da tutoria e das atividades de aproximação entre professores e alunos no início do ano letivo.

Novamente por meio de uma análise interna do que foi apresentado nos grupos de discussão ocorreu a seleção de passagens importantes, as quais foram agrupadas em novos temas e subtemas.

Quadro 4 - Formas de auxílio obtidas durante a transição	
• Familiar	Auxílio de pais e irmãos mais velhos.
• Escolar	Aulas de tutoria
	Divisão de matérias entre as polivalentes.
	Possuir armário com chave para guardar materiais.
	Encontro dos quintos e sextos anos para uma conversa informal.
	Reunião com os pais no quinto ano com o objetivo de apresentar o sexto ano.
	Atividades de aproximação entre professores e alunos no início do ano letivo.

Fonte: (Própria, 2019)

Três dos oito participantes do sétimo ano identificaram a ajuda familiar como um fator importante para dar a eles segurança nesse momento de tantas transformações e mudanças. No sexto ano a questão familiar foi pouco citada, o foco maior esteve nas atividades desenvolvidas pela própria instituição para ajudá-los.

Entre os depoimentos que citam o *suporte familiar*, destacam-se:

*(...) Além de eu ter que me adaptar com todo o ambiente novo¹⁴, com as pessoas novas, **eu tive muitas conversas com meus pais e eles me ajudaram a entender a situação melhor. Eles me ajudaram a conseguir me adaptar. Foi essencial.** (Fm – sétimo ano)*

*Eu acho que os **meus pais em casa**, por eu já ter as dificuldades, eles já **me ajudavam**, mas quando eu percebi que eu comecei a ir mal no primeiro trimestre, eu falei “Pai, por favor, me ajuda. Eu quero tentar melhorar as minhas notas porque eu percebi que esse primeiro trimestre é bem...”, não que seja bem diferente, mas é diferente do quinto ano, do quarto ano, porque são mais difíceis, são mais professores, as matérias... tem algumas matérias a mais também. (Gm – sétimo ano)*

¹⁴ Esse estudante ingressou no colégio no sexto ano.

*Uma coisa também é que quando a gente passou do quinto para o sexto, eu acho que **quem mais me ajudou foi minha irmã**, porque ela já tinha passado por isso e ela sempre me explicava que se eu estudasse, eu ia ir bem e era só eu não me desesperar e tal. Daí, ela me ajudou bastante. (Em- sétimo ano)*

*Para mim, assim, eu senti muita dificuldade no começo porque para mim estava sendo outra realidade que eu tinha imaginado. Estava mais complexo... é... Complexo assim, eu não estava conseguindo fazer algumas lições direito, então **eu precisei da ajuda dos meus pais** (...). (Bf – sexto ano)*

Um dos alunos, ao realizar o comentário sobre esse suporte familiar, reiterou a importância da família em sua adaptação, lembrando uma atividade pais-escola nesse momento de transição.

*Na verdade, durante essa mudança do quinto para o sexto ano, eu lembro que os **nossos pais tiveram uma reunião para conhecer a mudança do Fundamental I para o Fundamental II**, porque querendo ou não existe uma mudança... e para eles conhecerem um pouco mais de como seria a nossa experiência no Fundamental II. E acho que isso é uma coisa boa que a escola fez, porque coisas que nós mesmos poderíamos não ter entendido direito, até alguma coisa diferente que os nossos pais soubessem e pudessem falar para a gente, é algo bom. Então para mim foi boa essa reunião. (Gm – sétimo ano)*

Enquanto discutiam a respeito das diferenças entre o quinto e sexto ano e as ações realizadas pelo colégio para facilitar essa transição, os jovens retomaram a necessidade de se sentirem livres, independentes do adulto para tomarem suas decisões, identificando como aspecto positivo para tanto uma das modificações instituídas pela escola para auxiliá-los nessa transição: *as aulas de tutoria ou HCE.*

*Af: É....Então a gente não tem meio que uma tutora. Nossa tutora é a G. ((nome omitido)), mas ela não consegue ficar com a gente em todos os momentos. Isso mudou também bastante, porque a gente **não tem mais um “dono” ((riso))**, uma pessoa que fique nos falando...*

Bf: O que a gente precisa fazer.

Af: Exato!

*Cf: Eu gosto bastante, porque uma vez por semana, **a gente tem uma aula com a G., que é de HCE (habilidades socioemocionais)**. E aí ela sempre traz uma atividade divertida para a gente poder entender o assunto. Então uma vez a gente brincou de telefone sem fio para ver que quando chega ao final, por exemplo, a mentira cresce. (...) É supergostosa essa aula dela e aí também quando a gente tem dificuldade a gente vai até lá falar.*

No colégio, os jovens dos Anos Finais do E.F. possuem uma aula específica na grade curricular para trabalhar com questões organizacionais e as habilidades socioemocionais, ampliando o trabalho iniciado nos quintos anos. As mudanças positivas percebidas aqui pelos estudantes foram que, nos Anos Finais, essa aula acontece toda semana e existe uma única tutora para os dois grupos de sexto ano, ao contrário do que ocorre nos quintos anos em que cada professor, mesmo ministrando aulas para as duas turmas, se responsabiliza pelas questões eminentes de um único grupo.

A tutora¹⁵ do sexto ano, apesar de possuir um horário determinado na grade horária, não é uma professora de uma matéria específica. Ela está ali para auxiliá-los em suas necessidades emocionais, sociais e de organização da rotina escolar, utilizando diferentes estratégias (debates, atividades lúdicas) para sensibilizá-los a respeito de temas variados, o que faz com que os alunos estabeleçam um vínculo diferenciado com essa profissional, que também está à disposição dos jovens em horários alternativos. Dessa forma, os alunos revelaram se sentir acolhidos, porém estimulados a se arriscarem e resolverem suas questões de forma autônoma. Parece adequado considerar qual a perspectiva de autonomia que está contemplada:

A autonomia não é uma conquista solitária, nem tão pouco automática: ela é o resultado de uma maturação cerebral. A capacidade de lidar com os próprios desafios, de estabelecer parâmetros para a própria vida e segui-los, pode e deve ser discutida e estimulada, de forma a gerar avanços qualitativos; sair da posição heterônoma para a autônoma. (TOMÉ, 2015, p. 33)

Ainda nas relações estabelecidas nessa nova etapa do E.F, os alunos identificaram um esforço dos professores e da instituição em aperfeiçoar *as atividades de aproximação inicial* entre eles, fazendo uso de novas tecnologias ou atividades lúdicas.

*Uma coisa é que também no começo do ano, quando a gente ainda não conhecia os professores, nem nada, **eles faziam atividades com a gente, para a gente se conhecer melhor** e tal. E uma coisa é que não fizeram com a gente, só que eu vi que fizeram com o outro quinto, que chegou agora no ensino fundamental 2, é que eles fizeram*

¹⁵ A profissional responsável por essas aulas é a própria coordenadora pedagógica dos Anos Finais do E.F. Segundo a coordenadora, essa foi uma escolha dela para que pudesse sentir os alunos e os reflexos da mudança metodológica dentro da sala de aula, da mesma forma que os demais professores dos sextos anos.

também várias brincadeiras, outras coisas e tal. Isso achei legal. (Em - sétimo ano)

*Bf: Assim, no primeiro dia, **eles receberam a gente muito bem** e eu achava que não seria assim. Eu achava que a gente ia começar o dia com aula...*

Af: Eu também achava. ((riso))

Bf: Mas não foi assim ((riso)) que a gente começou com vários jogos, foi muito divertido.

*Af: **Foi dinâmico.***

*Cf: Esses jogos... **acho que foi mais feito para a gente conhecer bem os professores...***

Af: É, teve kahoot¹⁶ ((riso)).

Cf: Pra não começar a ter aula, assim, e a gente quem é esse? E aí a gente já conhece quem dá cada aula e tal. (alunos dos sextos anos)

Observa-se aqui mais uma devolutiva positiva dos jovens quanto ao investimento de toda a equipe do colégio em bem recebê-los nos Anos Finais do E.F. Esse posicionamento corrobora o que foi posto por Bôas (2005, p.71) a respeito da “importância de se trabalhar com os alunos oriundos da unidocência no sentido de acolhê-los, de ter um olhar diferenciado, entendendo que este sujeito, misto de criança e adolescente precisará se adaptar às novas regras e rotinas.”

Considerando ainda como perceberam as iniciativas da escola para diminuir o impacto das mudanças nessa transição, os jovens também destacaram o *encontro que tiveram com os colegas mais velhos*. Essa reunião, geralmente acontece no colégio no final do ano letivo, em que representantes dos sextos anos conversam com todos os alunos dos quintos anos, sanando dúvidas (recreios, provas, estilo dos professores, uso do caderno, etc) a respeito da passagem para o sexto ano. Seguem abaixo alguns depoimentos:

*Uma coisa que no quinto ano ((me ajudou, foi)) sempre no final do ano, **reuniam todos do quinto ano, com alguns representantes do sexto ano e eles contavam um pouquinho sobre o ano**, eles falavam um pouco sobre os livros, sobre o sexto ano em geral... (...) (Df - sétimo ano)*

*Af: **Eu acho que a gente poderia ajudar o quinto conversando com eles, falando...***

*Bf: **Como no ano passado.***

¹⁶ Kaoot: plataforma de ensino gratuita, desenvolvida em 2013 na Noruega. Através dela os professores podem criar, por exemplo, questionários de múltipla escolha e os alunos participam on-line, cada qual com seu próprio dispositivo (computador, tablet ou celular). Disponível em <https://kahoot.it/> Acesso em jul.2019

Af: É, a gente deve fazer isso no final do ano, porque eles devem ainda ficar com muito medo, que nem a gente ficou. E a gente pode acalmar eles falando: “sim, vai mudar muita coisa, só que você vai se acostumar e vai seguir em frente”.

Df: E não vai mudar tudo de uma vez, vai mudando aos poucos. (alunos do sexto ano)

Os participantes reconhecem a importância da troca entre os pares, do quanto compartilhar experiências e sensações com os quintos anos acerca das apreensões relacionadas ao futuro próximo pode diminuir possíveis medos e angústias frente ao sexto ano, corroborando os dados levantados nos questionários.

Refletindo sobre a organização de materiais e a melhor compreensão da rotina do sexto ano, segundo os estudantes, a *aquisição de armários com chave* e a *divisão de matérias entre as professoras* foram importantes contribuições para uma transição mais tranquila. De acordo com eles, essas ações tomadas pela escola, diminuíram a ansiedade e trouxeram uma sensação de segurança, de estar preparado para o novo, para esse mundo desconhecido dos Anos Finais do E.F:

Eu também acho que não faltou muita coisa, porque a gente foi bem preparado. Na época que meu irmão passou para o sexto ano, ele estranhou todo porque no quinto não tinha armário, não tinha professores divididos em matérias, então todos ficaram preocupados e acho que ficaram com mais medo do que a gente. (...) (Cf- sexto ano)

“(...)E uma coisa também que para mim ajudou foi porque no quinto ano agora, a gente já começa a ter duas professoras no mesmo ano. E eu acho que isso fez uma bela diferença.” (Df - sétimo ano)

Ao longo de toda a discussão com os dois grupos de alunos transpareceu que, quanto maior a articulação entre os Anos Iniciais e Finais, menores são as adversidades sentidas pelos alunos nessa transição. No ano de 2018, por exemplo, existiu um trabalho mais integrado entre as equipes do colégio envolvidas nessa transição, o que resultou em falas que revelavam menos apreensão dos alunos dos sextos anos do que dos sétimos anos em relação aos desafios enfrentados nessa nova etapa.

Apesar de ainda surgirem questões ligadas a grande quantidade de professores nos Anos Finais do E.F., o trabalho proposto pela equipe pedagógica desde 2017 para aumentar, mesmo que de forma paulatina, o número de professores

no quinto ano, rompendo com a unidocência, fez com que os alunos dos dois grupos se adaptassem mais rapidamente à diversidade didática, característica marcante dessa etapa escolar.

A organização dos materiais em espaços diferenciados trouxe benefícios, ajudando os alunos a se organizarem melhor diante de tantas variáveis dentro da nova rotina escolar dos Anos Finais do E.F. Além disso, a aproximação entre os pares, o contato com os futuros professores, de certa forma, também contribuíram para que uma parcela dos alunos diminuísse suas inseguranças. Dessa forma, aproximar a rotina, alunos e professores do quinto e sexto ano, assim como iniciar um contato com a pluridocência nos Anos Iniciais, parece ter auxiliado uma construção positiva do que será vivenciado pelos jovens, minimizando a ansiedade diante do novo.

Sugestões para melhorar a transição e questões positivas do sexto ano

Com o intuito de ouvir os alunos para que trouxessem ainda mais subsídios para uma melhor articulação entre quintos e sextos anos e para encerrar os grupos de discussão foi feita a pergunta: *Como vocês melhorariam essa passagem?*

No grupo dos sétimos anos, os alunos não trouxeram muitas informações, houve uma pequena pausa e o seguinte diálogo:

*Af: Eu não lembro se fizeram isso, mas **eu acho que os professores do sexto podiam dar uma revisada no conteúdo do quinto.** Tipo assim, no final do conteúdo do ano passado para poder começar um novo conteúdo porque eu não lembro se fizeram isso no sexto, mas pelo que eu me lembro, acho que só foi Geografia. Eu lembro que eles já começaram direto, eu acho que eles podiam dar uma revisada para a gente lembrar.*

Fm: Para confirmar se a gente tinha aprendido ou não.

Af: É.

Em contrapartida os jovens dos sextos anos que ainda estavam vivenciando a transição dos Anos Iniciais para os Finais do E.F. trouxeram sugestões e comparações entre o quinto e sexto ano, não só nesse momento, mas ao longo de todo o grupo de discussão.

*Cf: (...) A gente acha que também não tiveram muitas dificuldades, porque **no quinto ano a gente foi muito bem preparado.***

Af e Bf: É...

Ef: Isso! Com mais professores, armário, essas coisas.(...)

*Af.: **O que poderia fazer, que você até fez no final do ano, é não pôr a rotina na lousa.** Eu acho que mais ou menos no segundo semestre, o quinto ano já podia... você já podia começar a não pôr e deixar meio que uma plaquinha, um papel escrito na agenda quais vão ser às aulas que vão vir para as pessoas já começarem a preparar o material e elas aprenderem mesmo a conseguir se organizar nas trocas de aula.*

*Bf.: Exato! **Como a Af falou, no sexto ano não tem rotina.** (...) e eu me atrapalhei um pouco. Nesse quesito eu me atrapalhei um pouco, porque eu estava acostumada a ver na lousa. Então, eu acho, como a Af falou, podia começar a tirar assim.*

A pesquisadora não interferiu no grupo nesse momento, pois eram muitas informações ao mesmo tempo, mas cabe aqui registrar que no quinto ano as crianças possuem o horário das aulas na agenda da mesma forma que no sexto ano. No entanto, diante da fala da jovem parece que ter essa rotina registrada também na lousa não ajuda a transição, uma vez que os alunos ficam dependentes do adulto para organizar seus materiais, quando poderiam estar desenvolvendo sua autonomia.

Observando os comentários dos alunos quanto a ter mais liberdade para organizarem a própria rotina, confirmamos que:

Agregar, aos saberes de conteúdo, os saberes da metacognição pode ser um dos passos mais importante para auxiliar os alunos a realizarem essa transição de um período no qual o professor faz o papel de organizador do conhecimento e de seus tempos e espaços, para outro, no qual o aluno assume esse papel e vai conquistando, pouco a pouco, autonomia em relação ao que aprende (...) (TOMÉ, 2015, p.56)

Os alunos dos sextos anos ainda deram sugestões sobre a organização das anotações das lições de casa e o uso da agenda. Segundo eles, a utilização do portal, ferramenta on-line disponibilizada para os alunos a partir dos sextos anos do colégio, teria mais vantagens do que o uso da agenda física, visto que por meio dessa plataforma os professores dos quintos anos poderiam incluir, não só as orientações para lições de casa, como também atividades de reforço, roteiros de estudos, apresentações e links de filmes utilizados em sala.

*Ef: E também ((no quinto ano)) a gente escrevia muito na agenda, porque o professor colocava lição na lousa. Só que **no sexto ano isso muda, porque agora eles não colocam, eles colocam no portal.** (...)Para mim no começo eu ficava me perdendo muito, tentando*

escrever, porque o moré¹⁷ não escrevia na lousa, ele ficava ditando e quando eu estava fazendo a lição, eu escutava, então isso daí foi muito complicado para mim no primeiro trimestre.

*Df: **Eles usam também muito o portal para já colocar as notas e não ter que entregar na aula, para colocar as lições de casa e a gente não esquecer. Eles colocam os avisos, que vai ter passeio, essas coisas. Vai ter reunião com os pais, para a gente avisar os pais, não tem tanto bilhete. A gente vê mais no portal...***

Cf: É...

*Gm: **Primeiro eles colocam o que tem que fazer no portal, o roteiro de estudos ou as páginas da lição de casa...***

*Af: Às vezes **eles colocam PowerPoint para ajudar em trabalhos, que os professores mesmos que fazem.***

Nesse trecho se por um lado, temos essa busca por maior autonomia e a percepção dos alunos de que a plataforma economiza tempo precioso de aula “a gente escrevia muito na agenda, porque o professor colocava lição na lousa” e, portanto, seria interessante que o quinto ano já iniciasse o uso dessa ferramenta digital; por outro lado, podemos notar por meio desses relatos que existe uma diferença significativa de ritmo de aula entre quintos e sextos anos, como apontado por Hauser (2007) em sua pesquisa. Nela a pesquisadora cita como um dos aspectos mais comuns apontados por quase todos os trabalhos por ela analisados, a questão do ritmo de aula e de ensino mais lento nos quintos anos, uma vez que não há uma divisão tão severa e inflexível do tempo como ocorre nos sextos anos.

No final do último trecho selecionado da discussão, os alunos expuseram ainda a importância dos trabalhos em grupo para uma melhor convivência entre os pares, fortalecendo possíveis identificações e afinidades.

*Df.: **No sexto ano é mais divertido.** Os trabalhos que a gente faz são legais, tipo, o jogo¹⁸ é muito legal de fazer! A notícia, da aula de português, a gente se diverte muito fazendo. Tem gente que faz o canal do YouTube de notícia e os trabalhos ((em grupo)) são muito bons para a gente. Aprende muito da matéria, de um jeito mais divertido.*

*Cf: **Eu acho que para o quinto ano, tinha que ter mais trabalhos em grupo...** você dá um prazo, começa um pouquinho na aula e aí se não der tempo, resolve em casa, durante a aula, recreio, essas coisas. E aí depois dá um prazo todo mundo mostra como é que ficou, porque*

¹⁷ No colégio os professores são chamados de *moré* e as professoras de *morá*.

¹⁸ O jogo aqui mencionado pela aluna é parte de um trabalho interdisciplinar, que terá, como produto, no final do percurso, uma intervenção dos alunos em um espaço que está localizado na frente do colégio. Para tanto, os jovens planejaram as diversas etapas até a intervenção. Realizaram entre outras atividades: pesquisas, plantas baixas, visitas em espaços que sofreram intervenções comunitárias, entrevistas e, no segundo semestre de 2019, partiram em busca de recursos financeiros para a implementação do projeto elaborado por eles.

essa coisa de não ter muito grupo, no final a gente... no sexto ano acabei me desorganizando por ter muitos grupos, ter que conversar com todos e aí também não dá muito certo.

*(...) Df: E também **com esses vários trabalhos em grupos, todo mundo virou mais amigo.***

Af: Exato.

*Df: Todo mundo... **um ajudando mais o outro e não tem essa coisa de “Você não é inteligente, você não faz comigo”, todo mundo faz junto e cada um com a sua dificuldade.***

Esses comentários reforçam as considerações levantadas pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas, sobre os Anos Finais (2012), que os trabalhos em grupos, resoluções de problemas em duplas ou trios são citados como algumas das atividades recomendadas para desenvolver os conceitos curriculares nessa etapa do E. F., uma vez que estimulam não só a cognição, como também a interação social entre os jovens.

Dessa forma, ao finalizar a análise dos grupos de discussão, percebeu-se que mesmo sentindo alguns impactos da transição, os alunos do grupo dos sextos anos mostraram, tanto pelas reações quanto pelos próprios argumentos, uma maior naturalidade diante dos desafios apresentados nessa etapa que ainda está sendo vivida por eles, reforçando a importância de um planejamento cada vez mais integrado entre Anos Iniciais e Finais do E.F. dentro do colégio.

6. DANDO CONTINUIDADE AO PLANO DE INTERVENÇÃO

As inquietações que me levaram a investigar a transição dos quintos para os sextos anos do E.F., estavam intrinsicamente relacionadas ao desejo de conhecer as opiniões e o ponto de vista dos alunos acerca das experiências vividas nesse período, assim como construir, em conjunto com a equipe pedagógica, um plano de ação mais efetivo para esse momento da vida escolar dos estudantes envolvidos nesse processo. No entanto, ao iniciar minhas pesquisas correlatas encontrei poucos trabalhos que trouxessem tal temática, ainda mais sob o ponto de vista dos alunos.

Dessa forma pude elencar alguns indícios já levantados em outros trabalhos que, segundo as pesquisadoras, impactam de forma negativa essa transição.

Quadro 5 - Aspectos que dificultam a transição do quinto para o sexto ano do E.F.	
Pesquisadoras	Aspectos
Scandelari	Práticas pedagógicas nem sempre adequadas a realidade da faixa etária, alta rotatividade dos professores no sexto ano.
Hauser e Dias-da-Silva	Fragmentação pedagógica e didática nos sextos anos. Dificuldade em fazer com que essa transição entre o quinto e sexto ano aconteça naturalmente dentro do E.F.
Dias-da-Silva e Borges	Um relação professor-aluno mais distante no sexto ano e, por vezes, falta de afetividade nessa relação.
Dias-da-Silva	Novas exigências aos alunos dos sextos anos. Essas crianças deixam de ser as mais velhas de um ciclo para serem as mais novas de outro, enfrentam um ritmo das aulas mais acelerado, discurso acadêmico nas avaliações e expectativas irreais para a faixa etária.
Dias-da-Silva e Prati	<i>Heterogeneidade</i> didática dos professores nos sextos anos. Efeitos das diferenças entre unidocência e pluridocência.
Prati	Perda de espaço dos pais nas relações escolares e a necessidade de maior autonomia dos alunos para encontrar recursos pessoais que possam corresponder às expectativas.

Fonte: (Própria, 2019)

Ao iniciar a investigação, também percebi a necessidade de compreender melhor como ocorreu a construção do Ensino Fundamental no Brasil, especialmente os Anos Finais desse período.

Na breve contextualização histórica da formação do E.F foi possível perceber a importância de tal processo para a democratização do ensino no país, como também entender que por conta desse processo existem hoje diferenças importantes dentro da rotina escolar e na formação dos professores que compõem o E.F.

Ao revisitar a história desse segmento educacional no país, pude perceber que para ocorrer uma transição mais harmoniosa dentro do E.F é importante que os professores como um todo, mas em particular os dos Anos Finais, possam conhecer e compreender o momento de transição interna que vivem esses jovens, assim como a realidade juvenil, buscando uma real interação e o protagonismo desses alunos na comunidade escolar.

Após essa contextualização e com esses primeiros dados em mãos, voltei o olhar para a instituição em que atuo e onde foi realizada a pesquisa em questão. Constatei que o colégio, mesmo sem esse aporte teórico específico a respeito do tema, já praticava algumas iniciativas para amenizar essa transição entre os Anos Iniciais e Finais do E.F:

- *Aproximação da estrutura de organização dos materiais.* Os alunos de quinto ano utilizam armários para guardar seus materiais, da mesma forma que os alunos dos Anos Finais. Esse é um fator de diferenciação do quarto para o quinto ano, por exemplo. Ao longo de todo o primeiro trimestre é realizado um trabalho para que os alunos possam organizar seus livros e cadernos e que consigam ministrar sua rotina diante desses materiais de forma autônoma.

- *Realização de uma reunião com pais dos quintos anos.* Nesse encontro os coordenadores dos Anos Iniciais e Finais do E.F. mostram aos pais os trabalhos desenvolvidos para deixar essa transição mais tranquila, ocorre a apresentação da equipe do Ensino Fundamental Anos Finais, procurando diminuir assim possíveis angústias iniciais desses familiares.

- *Estabelecimento de áreas específicas (pluridocência) para as polivalentes.* Essa divisão procura desenvolver nos alunos um ritmo maior para realizarem atividades durante as aulas, assim como maior controle do tempo e um impacto menor ao se depararem com um número grande de professores no sexto ano.

- A partir do início da pluridocência em 2017 iniciou-se também o *trabalho de tutoria*, já citado no capítulo 2, em que cada professora polivalente, em conjunto com a equipe pedagógica, auxilia mais diretamente o grupo através de atividades específicas de organização ou convivência.

- *Atividades em sala de aula* para discussão a respeito de mudanças relacionadas a puberdade nas aulas de Ciências; levantamentos de medos e expectativas sobre o tema “crescer”, após tais aulas, há registro por escrito dessas impressões.

- *Roda de conversa* entre alunos dos quintos anos e representantes dos sextos anos. Nessa conversa informal as crianças realizam perguntas para os colegas a respeito das diversas dúvidas que possuem quanto ao novo desafio.

Dentro desse contexto e retomando as pesquisas correlatas, notei que, com exceção do dado levantado por Scandelari relacionado a alta rotatividade de professores no sexto ano, os demais aspectos poderiam ser considerados como possíveis fatores para impedir uma transição mais tranquila entre os Anos Iniciais e Finais do E.F. Contudo quais expectativas e dificuldades esses alunos sentiam nesse momento dentro da escola pesquisada? Para analisar tal questão propus inicialmente um questionário com os alunos dos quintos anos em 2018 e através da análise dos dados apresentados foi possível verificar que, grande parte dos alunos se sentiam preparados para os novos desafios, uma vez que percebiam por parte do colégio uma aproximação entre as rotinas e espaços dos quintos e sextos anos, assim como, notaram simpatia e acolhimento por parte dos novos professores.

Em face desse primeiro resultado, em 2019 foram mantidas e aperfeiçoadas as iniciativas já existentes e incorporadas mais algumas modificações para tornar mais harmonioso esse momento delicado dentro do E.F :

- *Atividades diversas de aproximação entre professores do sexto ano e alunos* no início do ano letivo visando estabelecer um primeiro contato de forma lúdica e leve entre eles.

- *Alinhamento curricular e de expectativas.* Na escola em que a pesquisa foi realizada, além dos coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais e Finais, há também coordenadores de áreas. As reuniões com esses coordenadores passaram a ser semanais em 2019, priorizando esse alinhamento das expectativas dos objetivos para o final de cada ano, da grade curricular e, de certa forma, de condutas entre os professores, diminuindo o impacto da *heterogeneidade didática*, mesmo que essa impreterivelmente aconteça.

- *Articulação de aulas e momentos com professores* de diversas áreas dos Anos Finais no segundo e terceiro trimestre do ano letivo. Nessas atividades foram

explorados diferentes espaços do colégio, assim como atividades diversas: aulas expositivas, jogos coletivos, atividades em pequenos grupos, palestras e entrevistas.

- *Alteração no horário do lanche no último trimestre.* Em dois dias da semana os alunos dos quintos anos participaram dos intervalos dos alunos dos Anos Finais com o objetivo de interagir, especialmente com os alunos dos sextos anos, e de poder utilizar esse espaço sem a supervisão direta do adulto (no quinto ano as professoras polivalentes interagem com os alunos nos momentos de intervalo).

- Participação dos alunos dos *quintos anos no shabat*¹⁹ dos Anos Finais.

- *Realização de assembleias* com temas relacionados a transição (medos, autonomia, organização). Muitos desses momentos aconteceram a partir da leitura prévia de fábulas do livro paradidático adotado pela escola.

- *Produção textual de apresentação dos alunos aos novos professores* no final do ano.

Após os grupos de discussão realizados com os alunos dos sextos e sétimos anos no final do primeiro semestre de 2019, novas reflexões da pesquisadora foram realizadas com a equipe pedagógica.

Retomando os apontamentos dos alunos constatou-se que a pluridocência nos quintos anos, assim como as aproximações de rotina entre quintos e sextos anos os deixaram com o sentimento de estarem preparados para os novos desafios, mesmo com certa ansiedade permeando tais mudanças. O contato já no quinto ano com uma grade horária dividida em áreas e a organização do tempo mais próxima da realidade do sexto ano ajudaram a diminuir as angústias, deixando os alunos por menos tempo com a sensação de estarem perdidos ou confusos na nova realidade.

Ainda com base nos dados levantados foi possível constatar a importância das atividades de aproximação entre os alunos e professores dos sextos anos no início do ano letivo. Por meio delas os alunos se sentiram acolhidos, possíveis medos, angústias foram minimizados e o início de boas relações entre professores e alunos começaram a ser construídas.

Os alunos, especialmente os dos sextos anos, demonstraram por meio de suas colocações no grupo de discussão que as atividades propostas em 2018 para uma

¹⁹ Atividade que acontece no teatro do Colégio, representando o momento sagrado realizado em família, o qual se inicia com o pôr-do-sol da sexta-feira e termina no pôr-do-sol do sábado. É um momento especial em que são feitas orações, se lê um trecho da Torá e são realizadas reflexões a partir dessa leitura.

articulação entre os Anos Iniciais e Finais do E.F., em grande parte, fizeram sentido e impactaram positivamente na adaptação dos educandos no sexto ano.

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, foram levadas em conta as constatações, as sugestões e as dificuldades levantadas pelos alunos dos grupos de discussão para novos apontamentos no plano de ação do ano de 2019:

- *Retirada da rotina de aulas da lousa* no último trimestre para que os alunos possam ter mais autonomia na organização dos materiais necessários para o dia.

- *Planejamento de atividades quinzenais no último trimestre de aula com a orientadora educacional* para trabalhar em especial a questão da ansiedade, um dos aspectos levantado pelos alunos nos questionários e nos grupos de discussão como elemento dificultador do processo.

- *Apresentação dos resultados da pesquisa* em questão aos professores de sexto ano.

As medidas anteriormente descritas já foram implementadas e as que seguem ficaram para a implantação do plano de ação do próximo ano.

- *Uso do portal da escola* para enviar lições de casa. Ao utilizar essa ferramenta online alunos poderão rever conteúdos por meio das atividades postadas pelos professores, assim como poderão consultar as lições de casa enviadas. Dessa forma terão mais um recurso, além da agenda física, para organizarem sua rotina e trabalhos diários.

- *Incentivo ainda maior de trabalhos em grupos nos quintos anos*, com atividades que possam envolver maior protagonismo dos alunos e envolvimento da comunidade escolar. Os trabalhos em grupo que ocorrem hoje nos quintos anos acontecem geralmente em duplas ou trios, sendo que os resultados dessas atividades permanecem na sala ou pouco interferem no cotidiano escolar.

- *Gravação de depoimentos dos alunos dos sextos anos sobre medos que foram superados e de momentos da rotina para apresentação ao quinto ano.*

Acreditando que, promover ações para que os alunos possam interagir entre eles, deixando com que conduzam ações educativas ou interfiram no espaço fazem parte da construção de jovens autônomos e protagonistas de sua aprendizagem termino então essa dissertação trazendo o olhar desse jovens de uma escola privada de São Paulo para as questões apresentadas na transição vivida por eles entre quinto e sexto ano dentro dessa instituição.

Mesmo sabendo que tenho aqui um recorte de uma realidade específica, espero que o ponto de vista desses jovens alunos e os apontamentos teóricos levantados pela pesquisa realizada possam não só contribuir para mudanças dentro da escola em que atuo, como também gerem novas reflexões a respeito do tema fora dela, ampliando as discussões e o conhecimento dessa etapa escolar. Desejo ter contribuído para o aprofundamento das questões propostas no início dessa investigação e que, num futuro não muito distante, o Ensino Fundamental no Brasil seja de fato um período de nove anos de crescimento gradual dos desafios, de articulação efetiva e afetiva entre todos os envolvidos, sem transições ou rupturas que levam a desmotivações ou exclusões.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO - ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008, p.1-13.

ANDRÉ, M. LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BÔAS, M. M. V. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Dr. Alam de Oliveira Casartelli. 2014. 88 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC - RS.

BORGES, R. S. de M. **Desafios ao educador na transição do quinto para sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação**. Orientadora: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini. 2015. 85 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – vol.1**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24 jan. 2019.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.) **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CUNHA, L. A. *In: Verbete temático – Leis orgânicas do ensino*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)/ Escola de Ciências Sociais Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/leis-organicas-do-ensino> Acesso em: 24 jan. 2019

DAVIS, C. L. F. *et al.* Relatório final: Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos e Periódicos Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

DAYRELL, J. “A escola como espaço sócio-cultural”. *In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p.136-161.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões sobre a socialização da juventude. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105- 1.129, 2007.

DAYRELL, J. *et al.* Por uma pedagogia das juventudes. *In: DAYRELL, J. (org). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p.249 – 304.

DAYRELL, J; SOUZA, G. S.; MELO, L.C. M. Escola e juventude: uma relação possível? **Revista Paidéia**, Belo Horizonte: Universidade Fumec, ano 9, n.12, p. 161-186, jun. 2012.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores**. Campinas: Papirus, 1997.

DOURADO, I.; SOUZA, S. C. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Rio Grande do Norte: IFRN, v.5, ano 31, p. 182-200, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880> Acesso em: jul.2019.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 61-80.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/22827-censo2020-censo4.html?=&t=series-historicas> Acesso em 20 jan. 2019.

HAUSER, S.D.R. **A Transição do 4º para o 5º ano do Ensino Fundamental: Uma revisão Bibliográfica (1987-2004)**. 2007. 69 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - São Paulo.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

MANSUTTI, M. A. Tempos e espaços na escola. *In*. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**, Brasília: Via Comunicação, p.13-61, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 08 maio 2019.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul: FAGED/UFRGS, v.36, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957> Acesso em: 03 maio 2019.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista de Educação Brasileira online**. Rio de Janeiro, n.14, p. 35-60. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04> Acesso em: 20 jan.de 2019.

PRATI, L. E. **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik. 2005. 154 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PRATI, L.E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a 5ª série do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas: PUCCAMP, n. 23, p. 289-298, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epc/v23n3/v23n3a08.pdf> Acesso em: 30 out.2018.

SANTOS, R. A. L. dos. **As possíveis relações entre adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar**. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Cristóforo. 2016. 105 f. Dissertação de Mestrado Profissional: Gestão e Avaliação da Educação

Pública. Programa de Pós-Graduação Profissional: Faculdade da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas: PUCCAMP, n. 22, p. 33-41, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf> Acesso em: 30 out.2018.

SCANDELARI, M. N. Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental. **Produção Didático-Pedagógica Unidade Temática**, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf?PHPSESSID=2010102213182721> Acesso em: 30 out.2018.

TOMÉ, M. C. R. **Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino**. Orientadora: Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis. 2015. 133 f. Dissertação de Mestrado em educação: Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2> Acesso em: 03 maio 2019.

WELLER,W.; PFAFF, N (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE 1 – Pesquisas Correlatas

Referências	Objetivos	Metodologia	Resultados
SANTOS, Ronny Alex Loborio dos. As possíveis relações entre adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar. 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora.	Santos tem como objetivo analisar a influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos (EEGMS) pertencente à Coordenadoria Distrital 03 da rede estadual de ensino do Amazonas.	O pesquisador fez uso de uma abordagem qualitativa em seu trabalho, o qual foi realizado a partir de um estudo de caso. Utilizou ainda instrumentos de coleta de dados partindo de entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa bibliográfica, apresentando assim o posicionamento de autores que discutem a adaptação discente, a transição entre os ciclos escolares e o fracasso escolar.	Segundo o autor, a pesquisa auxiliou na construção de um Plano de Ação Educacional na escola investigada com o objetivo de diminuir o impacto das transições escolares, visto que os impactos dessas transições têm reflexo direto na continuidade e na conclusão da trajetória escolar dos alunos.
BORGES, Renata Sales de Moraes. Desafios ao	Borges tem como objetivo geral construir uma	A pesquisadora realizou a investigação na forma de	Borges constatou como aspecto principal após a pesquisa, que o aluno

<p>educador na transição do quinto para sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação. 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p>	<p>proposta de formação continuada, a qual será feita em conjunto com professores do ensino fundamental II, refletindo a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano. Também estabelece como objetivos específicos da pesquisa: enumerar as dificuldades que os professores vivenciam na relação com os alunos do sexto ano; Identificar as características dos alunos, que são desejáveis para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental II; Refletir os processos de mudança</p>	<p>pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de questionário aos professores do sexto ano de uma escola da rede estadual de ensino.</p>	<p>está sozinho nessa passagem e que tal processo de transição não é entendido como um novo espaço no processo de escolarização. Há ainda, como resultado de sua pesquisa, uma proposta de construção da proposta de formação continuada em conjunto com os professores do ensino fundamental II.</p>
--	--	--	---

	necessários à reconstrução da relação professor-aluno.		
<p>BÔAS, Márcia Martins Villas. A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p>	<p>A pesquisadora apresenta como objetivo entender o que acontece entre professores e alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental em relação à motivação para aprender.</p>	<p>Segundo Bôas, a pesquisa foi realizada em três escolas de Porto Alegre com dois professores, que atuam no sexto ano, de cada escola e dois alunos que frequentam o sétimo ano ou a sexta série, igualmente de cada escola, cada qual relatando suas experiências com a transição. A análise dos dados se deu através da metodologia da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2009), numa abordagem qualitativa, procurando interpretar e reinterpretar os resultados, na busca de uma melhor</p>	<p>A pesquisadora relata que os professores demonstraram maior consciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos oriundos dos Anos Iniciais e da necessidade de mais tempo para tais alunos se adaptarem. Ela constatou também que as escolas, por sua vez, antes mesmo da transição, já proporcionam encontros entre alunos e professores envolvidos nessa passagem, o que faz com que alunos fiquem menos ansiosos e mais seguros nesta etapa do ensino fundamental.</p>

		compreensão dos significados.	
<p>HAUSER, Suely D.R. A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma Revisão Bibliográfica. 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p>	<p>Segundo Hauser, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar a produção científica nacional a respeito do tema da transição escolar da 4ª para a 5ª série expressa em trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Já os objetivos específicos foram: identificar e analisar a quantidade e a temporalidade das produções, o nível de formação dos pesquisadores, as regiões do país e as instituições em</p>	<p>Para alcançar tais objetivos a pesquisadora fez um levantamento na base de dados da CAPES, onde constaram trabalhos defendidos de 1987 a 2004. Foram selecionadas 14 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Os trabalhos completos foram lidos e analisados com base em critérios definidos pela pesquisadora. Quando não foi possível o acesso a análise considerou o resumo disponível no portal da base de dados.</p>	<p>Foram encontrados através da pesquisa resultados que demonstraram que a escola de ensino fundamental ainda convive com o problema da ruptura ou descontinuidade entre a 4ª e a 5ª série. Hauser também constatou que os problemas existentes no cotidiano escolar dessas séries, apesar de evidentes, parecem ser pouco discutidos pelos professores e outros agentes escolares. Ainda com base na pesquisa realizada, Hauser relata que a passagem da 4ª para a 5ª série continua sendo um salto para o desconhecido, em virtude das expectativas e medos dos alunos, assuntos nem sempre levados em conta pelos envolvidos no processo,</p>

	que os estudos tiveram origem.		assim como um momento desafiador para os professores. Dessa forma, tal contexto denuncia a fragilidade na estrutura de ensino cuja organização parece falha e pouco condizente com as determinações legais.
PRATI, Laíssa Eschiletti. Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Prati investigou os modos de subjetivação que se articulam na passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental. Segundo a pesquisadora, o trabalho buscou compreender os acontecimentos nesse momento da vida escolar que interferem na constituição dos sujeitos, além de capturar as marcas produzidas pela interação pessoal nas	O estudo ocorreu em duas escolas estaduais de Porto Alegre através da análise de algumas práticas dos personagens que convivem durante essa transição.	Segundo Prati, após a pesquisa, foi possível pontuar algumas características que constituem as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo. Percebeu-se também um deslocamento dos papéis dos pais, professores e alunos e da criação de um espaço de autonomia, de construção de sujeitos éticos, que conhecem a si próprios e se responsabilizam por seu processo de subjetivação.

	subjetividades dos alunos, pais e professores.		
<p>RANGEL, Z. A. O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de quarta para a quinta série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos. 2001. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. – analisado apenas o resumo.</p>	<p>RANGEL, apresenta como propósito principal identificar pontos relevantes do momento de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para 5ª série do Ensino Fundamental e a construção de um referencial pedagógico capaz de contribuir para minimizar, tanto para o professor como para o aluno, os conflitos desse momento do currículo escolar.</p>	<p>O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-descritiva interpretativa, com base nas entrevistas semi-estruturadas de dez professores e dez alunos de 5ª série, todos alunos desses mesmos professores. Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo.</p>	<p>Segundo Rangel, os resultados possibilitaram a configuração das categorias: Um Olhar para o Processo, A Prática Configurada e Referencial Pedagógico Construído. Verificou-se expectativas dos alunos e professores entrevistados e com base na análise e interpretação dos achados nas entrevistas, buscou-se a construção de um referencial pedagógico facilitador para essa transição, o qual tentou responder a um roteiro de reflexões que foram surgindo ao longo da pesquisa.</p>

APÊNDICE 2 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora: Andréa Soriani Ijano

Orientadora: Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Eu, _____,
permito a participação de _____,
como voluntário(a) da pesquisa **“As expectativas e dificuldades apontadas por alunos na transição do quinto para sexto ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada”**. Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a realização de um grupo de discussão, sem qualquer eventual despesa, garantido o sigilo dos dados. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais do voluntário(a) não sejam mencionados. Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para a participação nesta pesquisa.

Estou ciente que o(a) voluntário(a):

1. Tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
2. A desistência não causará nenhum prejuízo a sua saúde física ou mental;
3. Tem a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados, parciais e finais, desta pesquisa, pelo contato com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Andréa Soriani Ijano

RG _____

Pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 - Questionário

Nome: _____

Desejamos saber um pouco mais a respeito do que você pensa sobre a escola, o sexto ano, suas expectativas ou receios para auxiliá-lo(a) no próximo ano. Responda com atenção e sinceridade as perguntas a seguir.

1. Na escola, quais atividades são importantes para você?

2. O que você espera do 6º ano?

3. Você acha que está preparado para essa nova etapa? Justifique.

4. As conversas com alguns professores e alunos do sexto ano deixaram você mais ansioso ou mais tranquilo com respeito ao próximo ano? Escreva alguma(s) impressão(ões) a respeito do que foi dito nesses momentos que gostaria de deixar registrado.

APÊNDICE 4 – Tópico-Guia - Perguntas Norteadoras para os Grupos de Discussão

	Perguntas	Orientações
Questões de aquecimento	Conte um pouco sobre como é o Fundamental 2? Do que mais gostam, do que menos gostam?	<p>O que os alunos acham dos professores, das aulas?</p> <p>Como ocorre o relacionamento entre eles e os professores, coordenadores?</p> <p>Como percebem a nova rotina?</p>
Questão central	Como foi a passagem do quinto para o sexto?	<p>Quais dificuldades encontraram?</p> <p>Como a escola auxiliou nessa adaptação?</p> <p>Os pais estiveram presentes? Auxiliaram de alguma forma?</p>
Questões de encerramento	Como vocês melhorariam essa passagem?	Faltou algo nesse processo?