



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**KIMBERLY CAMARGO AGUIRRE**

**A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL**

**CHAPECÓ  
2017**

**KIMBERLY CAMARGO AGUIRRE**

**A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de  
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS  
como requisito para obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Marocco Maraschim.

**CHAPECÓ  
2017**

**KIMBERLY CAMARGO AGUIRRE**

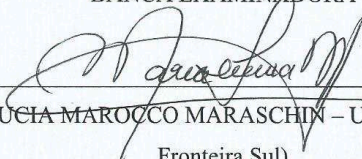
**A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL**

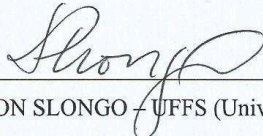
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

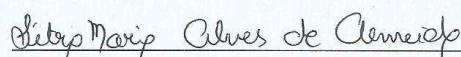
Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lucia Marocco Maraschin


Aprovado em: 19/10/2014

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. IONE INES PINSSON SLOGO – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

  
Prof<sup>ª</sup>. Me. SILVIA MARIA ALVES DE ALMEIDA – UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó)

  
Prof<sup>ª</sup>. Me. NAIRA FABIÉLI KUHN – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

# A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL

Kimberly Camargo Aguirre<sup>1</sup>

Maria Lucia Marocco Maraschin<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo decorre de uma problemática histórica relativa ao processo de transição anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. As alterações legais às implicações curriculares e metodológicas, à organização cotidiana, à mudança da unidocência para pluridocência, entre outros desafios, nos mobilizou para este estudo. Definimos como objetivo geral, analisar as (pré)ocupações presentes nas produções acadêmicas quanto à transição dos anos iniciais para os anos finais, tendo em vista os movimentos teóricos implicados nos estudos da infância e que impactam nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isto, historicizamos brevemente o processo de formação e expansão do ensino fundamental no Brasil, a fim de compreender a origem das diferentes rupturas que perpassam os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Construímos inicialmente um quadro sinóptico acerca dos estudos inventariados, em atenção ao tema-problema, identificando as instituições envolvidas e os referenciais subsidiários dos estudos. Na sequência, destacamos os focos e as demandas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, a qual segundo Ferreira (2002) possibilita o aprofundamento em determinado tema, dialogando com as diferentes produções e autores, visualizando as inquietações e possibilidades, bem como as lacunas existentes para futuras investigações. Constituíram-se como fontes desta pesquisa os sítios da CAPES, IBICT e SciELO. As palavras de busca foram: “Transição escolar”, “transição do quinto para o 6º ano do ensino fundamental”, “transição do 5º para o 6º”, “transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” e “transição da 4ª para a 5ª série”. Como resultados, destacamos que os diferentes estudos acessados apontam que os problemas do hoje quinto ano persistem de longa data, ainda na condição da 5ª série, e que, apesar de serem problemas historicamente anunciados, há um silenciamento no que se refere a ações que visam dirimir os problemas desta transição, atentando particularmente para a formação do professor quanto às discussões da infância, seus tempos e modos de aprender. Há evidências de que somente atribui-se ao educando a necessidade de que assuma uma postura mais madura, o que impacta seguramente na postura de ambos; não apenas na criança. As escolas, no entanto, também carecem de mediações, exercícios de cuidado os quais deve preservar as particularidades da infância.

---

<sup>1</sup> Acadêmica da 10ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia - *Campus* Chapecó. E-mail: kimcamargoaguirre@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora do estudo, professora da UFFS: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. E-mail: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Transição Anos Iniciais para os Anos Finais, Ensino fundamental, Infância.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem sua origem em discussões sistemáticas realizadas no Curso de Pedagogia, mais especificamente nas Disciplinas de Alfabetização: teoria e Prática I e II, acerca das implicações/consequências da implementação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a qual expandiu o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, instituindo a obrigatoriedade da inserção com matrícula para as crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. A matrícula de crianças de 6 anos traz consigo um novo perfil etário, psicológico, cognitivo e físico, o que impacta diretamente no desenvolvimento da ação educativa, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. A alteração legal em destaque trouxe consigo a demanda de cuidados diferenciados, deliberando por novos procedimentos no que se refere à transição da educação infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, poucos e/ou raros cuidados foram observados no decorrer desta implementação. Nosso desafio neste estudo ocupa-se do processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Aqui, trataremos da passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, também caracterizado por mudanças de diferentes ordens, tais como: a pluridocência, a diversidade de disciplinas e de professores, implicada redução do tempo de permanência do professor em sala de aula, dentre outros diferenciais. Entre as mudanças perceptíveis para as crianças está a constatação de que não usufruem mais do cuidado de um professor, que anteriormente sabia seu nome, suas necessidades e cuja atenção lhe era particularizada. Em iguais desafios, encontram-se em uma nova fase da vida: a transição da infância para a pré-adolescência, com mudanças físicas, hormonais, psíquicas, etc., as quais impactam na aprendizagem, na organização, nos hábitos de estudo, dentre outros, o que requer do(s) professor(es) atenção e cuidados específicos.

Em razão disso, optamos por uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, para averiguar as ocupações com as especificidades da transição anunciada. Este tipo de pesquisa, segundo Ferreira (2002), possibilita o aprofundamento em determinado tema, dialogando com as diferentes produções e autores, visualizando as inquietações e possibilidades, bem como as lacunas existentes para futuras investigações. Em razão disso, definimos como espaços de

busca, para este estudo os sítios da CAPES<sup>3</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), IBICT<sup>4</sup> (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e da SciELO<sup>5</sup> (Scientific Electronic Library Online). O acesso aos sítios citados deu-se na ordem citada.

O recorte temporal desta busca corresponde ao período de 2006 a 2016, período esse, que se caracteriza pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Foram expressões de busca para esta pesquisa: “Transição escolar”, “transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental”, “transição do 5º para o 6º ano”, “transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” e “transição da 4ª para a 5ª série”. O agrupamento, análise e interpretação dos resultados deu-se a partir das contribuições da Análise de Conteúdo sintetizadas por Triviños (2013), pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

Adentrar as ocupações acadêmico-profissionais atentas ao processo de transição dos anos iniciais para os anos finais significa adentrar ou não a estudos que se ocupam de esforços institucionais que vêm sendo efetuados em um momento do processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

## **2 O ENSINO PARA AS CRIANÇAS NO BRASIL E A GÊNESE DA RUPTURA ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Segundo Saviani (2008), a partir de 1500, no Brasil, com a chegada dos portugueses, no período de colonização, e em 1549, com a chegada dos jesuítas, temos, no país, o início da educação/escolarização formal. Em sua gênese, o ensino secundário no Brasil compreendia o segundo ciclo do ensino fundamental, em que poucos tinham a chance de ingressar, pois finalizando o primário era necessário passar pelo exame de admissão. Entre 1549 e 1759 prevaleceram os colégios jesuítas, regulamentados pelo documento *Ratio Studiorum*.

Conforme Nunes (2000), os colégios jesuítas traziam o prestígio do acesso à universidade, o que era privilégio de poucos. Os colégios parisienses serviam de modelo para os colégios protestantes e jesuítas, devido à sua organização com divisão de classes, horários e disciplinas definidas, além do ensino de línguas: grego e latim para estudar os principais

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

<sup>4</sup> Disponível em <<http://www.ibict.br/>>.

<sup>5</sup> Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

autores.

Na análise de André Petitat, esses colégios inovaram em quatro dimensões: o espaço, o tempo, a seleção de aspectos socioculturais e a estrutura de poder. Quanto ao espaço, os locais dispersos mantidos por professores independentes são substituídos por um prédio único com diversas salas de aula e daí, como decorrência, vieram o controle, a racionalização e a planificação dos estudos, a vigilância dos alunos, a gestão centralizada. (NUNES, 2000, p. 37)

Os novos ambientes contribuíram para a esquematização do tempo na divisão das matérias. Estas mudanças exigiram maiores cuidados como, por exemplo, a faixa etária dos sujeitos, porém repercutiram na fragmentação do ensino. “Opera-se a passagem de um programa centrado na lógica e na dialética para um programa voltado para o estudo das belas-letras.” (NUNES, 2000, p.37).

A maioria dos colégios era gratuita. A cidade construía os colégios, sustentava os regentes e a igreja os recebia. No entanto, ocorriam muitos casos de cidades que estavam endividadas não cumprirem o acordo estabelecido. Apesar de os colégios serem gratuitos, em sua maioria, cobra-se a pensão. Desse modo, as famílias de baixa renda não conseguiam suportar os gastos dos estudantes.

Inicialmente as aulas eram pautadas na oralidade, porém, as formas de transmissão dos conhecimentos foram se modificando e a escrita deixou de ser algo utilizado somente por algumas entidades, tornando-se um atributo da burguesia. Desta maneira ocorreu forte segregação entre as classes sociais, o que permanece até os dias atuais. “Os colégios jesuítas e os instalados no país por outras ordens religiosas, entre os séculos XVII e XVIII, e mesmo por algumas denominações protestantes, já no final do século XIX, continuam ainda hoje sendo sinal de distinção de classe em nossa sociedade.” (NUNES, 2000, p.39).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, em decorrência de suas reformas, deu-se início à chamada pedagogia tradicional, com as “Aulas Régias”. Segundo Nunes (2000), no período imperial, com a economia agroexportadora regulada pela prática da escravidão, o Estado, com suas políticas excludentes, instituiu os liceus nas capitais das províncias e do Império, zelando pela formação da elite. Neste período, o ensino primário era um modo de *civilizar* os indivíduos. O ensino secundário, por sua vez, agregava, além do curso elementar, aulas de letras e filosofia, institucionalizando conhecimentos que habilitavam estes indivíduos a participar de questões ligadas ao Estado, ocupando-se da formação da burguesia.

“Essa concepção permaneceu no país, manteve-se na República, até a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.” (NUNES, 2000, p.40).

Entre avanços e recuos, o processo de organização da Educação Brasileira corrobora com os propósitos políticos e econômicos correspondentes aos movimentos históricos. Entre os destaques, temos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, em que um grupo de intelectuais, em defesa da democratização do acesso e da qualidade da educação, solicitou renovação e a liderança no campo educacional.

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. (SAVIANI, 2008, p. 253)

Em 1942, com a Lei Orgânica do ensino secundário, entre outras leis de ensino, situa-se uma mudança na estrutura do ensino secundário, sendo o primeiro ciclo denominado ginásio e o segundo, clássico e científico. Segundo Dias-da-Silva (1997), no Brasil, o ensino de primeiro grau obrigatório limitou-se às quatro séries iniciais, cuja conclusão implicava em receber o “diploma” do primário. Desde o período colonial, o aluno que quisesse ingressar no ginásio deveria passar pelo “exame de admissão”, termo que passou a ser utilizado em 1946, visto que as vagas disponíveis eram escassas.

Ainda que limitado pela oferta insuficiente, após o ensino primário, o sistema selecionava fortemente, impedindo a progressão, pela falta de escolas e pelo estabelecimento da barreira meritocrática, consubstanciada no exame de admissão ao ginásio, que “legitimava” a exclusão. (OLIVEIRA, 2007, p. 671)

O exame de admissão constituiu-se em uma ruptura para o acesso do ensino primário, para o ensino do ginásio. Assemelhava-se à uma espécie de vestibular, no qual as escolas não divulgavam o que seria cobrado e, conseqüentemente, a maioria fracassava no exame e não conseguia adentrar para o ginásio. Em decorrência disso, muitas instituições privadas começaram a oferecer cursos de alto custo para a capacitação deste exame. Desta maneira, apenas aqueles que tinham boas condições financeiras poderiam frequentar e acessar esta formação. É interessante destacar que se vê, mais uma vez, o ensino secundário limitado à formação da burguesia. O exame de admissão era, na verdade, uma maneira formal de exclusão.

Segundo Dias-da-Silva (1997), em meados dos anos 1960, no Estado de São Paulo, houve uma forte pressão da comunidade para se estender o acesso ao ginásio, motivando, assim,



a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a realizar programas escolares alternativos. Em 1971, com a Lei 5.692, legitima-se a obrigatoriedade da escolarização do aluno entre 7 a 14 anos, dando origem à Escola de primeiro grau, formada por oito séries, ou seja, o Ensino Fundamental de oito anos. Em razão disso, os termos “primário” e “ginásio” são abolidos, bem como o exame de admissão.

Tal “reforma” trazia consigo mais que a aspiração política das camadas populares de ascensão social. A democratização da escola secundária implicava num enfoque diferente para a escola básica, e sobretudo, uma concepção de ensino diversa - a visão bacharelesca e enciclopédica da escola secundária, que visava a formação das elites brasileiras em busca do curso superior, deveria ser superada. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.17)

No entanto, o que objetivava garantir o acesso ao ensino para as camadas populares, tornou-se um novo modo de exclusão dentro da própria escola. Exclusão porque o aluno que não conseguia atingir a média nos componentes curriculares reprovava diversas vezes e conseqüentemente evadia-se. Porém, a obrigatoriedade da escolarização dos alunos entre 7 e 14 anos constituiu-se num grande avanço na e para a educação brasileira, oportunizando a essas crianças seu ingresso ao ensino secundário e não somente à elite.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, passou-se a garantir os direitos dos cidadãos à educação, sendo dever do Estado promover não somente o acesso, mas um ensino de qualidade, tendo em vista a igualdade<sup>6</sup> entre os cidadãos brasileiros. Isto significou que o Estado passou a contribuir financeiramente com as instituições de ensino, para que estas pudessem investir em materiais, em infraestrutura, contribuindo na e com a formação social e intelectual dos sujeitos matriculados na instituição. Isso, por si só, não garantiu nem garante as condições de igualdade e justiça social, nem a apropriação e o acesso ao conhecimento. Em razão disso, Freire (1996, p. 64) chama atenção em relação às práticas educacionais e suas implicações no processo formativo dos sujeitos, destacando, que:

[...] a prática bancária,[...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, [enquanto que] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, [...] resultando na inserção crítica na realidade.

---

<sup>6</sup> O termo igualmente precisa ser refletido à luz das próprias desigualdades, historicamente legitimadas, tanto nos processos históricos do passado, quanto os do presente.

Mesmo que em um recorte histórico objetivo, podemos perceber que a escola, enquanto instituição social, nasceu muito mais comprometida com as classes privilegiadas do que com a classe trabalhadora. Cabe-nos problematizar os fazeres atuais, de modo que possamos construir novas pontes formativas, em atenção às necessidades e particularidades dos sujeitos inseridos nestes processos, particularmente no que se refere à infância.

## **2.1 O ensino fundamental de nove anos no processo de transição Anos Iniciais para os Anos Finais**

A partir da aprovação da LDB<sup>77</sup> até meados de 2005, o ensino fundamental (nos anos iniciais e finais), com raras exceções, vinha sendo desenvolvido no período de oito anos e o ingresso das crianças dava-se aos sete anos de idade. Por outro lado, desde meados de 1996 podemos destacar sinais, indicadores focados na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº. 9.394/1996.

Por sua vez, a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 estabeleceu a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade. Concedendo legalmente aos municípios, ao Distrito Federal e aos Estados, um período de organização e construção das condições para implementação do Ensino Fundamental de 9 anos até 2010, dado que esta implementação demandava adaptação da estrutura física, pedagógica e administrativa.

As orientações do MEC foram no sentido de que, tendo em vista que estas crianças estariam adentrando um ano mais cedo no ensino fundamental, tornar-se-ia imprescindível às instituições procederem as alterações que se fizessem necessárias, tanto nos aspectos físico-estruturais quanto pedagógicos, metodológicos, entre outros. As alterações demandadas foram respaldadas pela publicação da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o, agora, ensino fundamental de nove anos. No art. 29, pode-se observar:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 08)

---

<sup>77</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As alterações legais e suas orientações subsequentes chamavam/chamam a atenção das lideranças educacionais e dos profissionais diretamente envolvidos com esta alteração para o cuidado<sup>8</sup> com esta mudança. Que não nos parece uma simples mudança! Há uma alteração substancial: temos uma nova criança que adentra ao processo de escolarização com um ano de diferença. E esta diferença não pode ser ignorada!

Tratando-se, de acordo com os argumentos de defesa e implementação da lei, de um processo de reparação de justiça social em relação à criança filha da classe trabalhadora, esta alteração legal legitima o que as redes particulares de ensino já vinham fazendo há no mínimo uma década. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem, movimento contínuo que alcança a Educação Infantil, acolhendo a criança, agora com seis anos, ocupa-se desta inserção de forma gradativa, buscando as habilidades e competências já desenvolvidas em decorrência das vivências educativas que lhe foram oportunizadas até então. De modo que haja continuidade, não rupturas!

De antemão, sabemos que a alteração legal e pedagógica requereu mudanças estruturais quanto à arquitetura das cadeiras, carteiras e da organização da sala de aula, além da parte das áreas livres, dos banheiros, dentre outras especificidades implicadas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Damos destaque à entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, porém nossa ocupação efetiva neste processo dá-se com a sua saída dos anos iniciais e entrada nos anos finais, razão pela qual também chamamos atenção das rupturas que se dão nesta transição para os anos finais.

## **2.2 A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais: os cuidados com este exercício**

Dias-da-Silva (1997), através da publicação *Passagem sem rito: as 5as séries e seus professores*, relata através de uma pesquisa etnográfica a experiência vivenciada junto a duas turmas de 5ª série, atualmente sexto ano. A autora buscou compreender quais são os fatores que marcam este processo de transição, ocupando-se das suas especificidades, dando destaque às mudanças que configuram esta passagem como uma ruptura na vida destas crianças.

---

<sup>8</sup> O uso do termo cuidado aponta-se em contribuições de Boff (2012, p.27). “O cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado com o corpo, dos alimentos, da vida intelectual, da condução geral da vida até ao se atravessar uma rua movimentada. Como já observava o poeta romano Horácio, o cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque fomos feitos a partir dele.”

Segundo Dias-da-Silva (1997), esta ruptura vem se mantendo desde os movimentos do antigo primário para o ginásio, impactando no elevado nível de fracasso escolar, deveras ocultado pelo discurso da evasão. Além da ruptura processual do processo educativo, marcada pelas relações diferenciadas, pela organização curricular, pelas abordagens metodológicas, há o rompimento de vínculos afetivos entre professores e alunos.

Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia- quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª séries. Passagem sem ponte. *Mais ruptura que continuidade...* (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.126)

“A passagem sem ponte”, segundo Dias-da-Silva (1997), vem sendo legitimada há algumas décadas. A autora destaca que as maiores reclamações dos professores da quinta série são a indisciplina, avaliação. Segundo os professores deste nível/faixa-etária, é impossível falar e pensar ao mesmo tempo. Desta maneira, no início de cada matéria, eles utilizam a chamada como atividade disciplinadora, onde quem não ouve seu número na chamada acaba não respondendo e fica com falta. A avaliação também é utilizada como meio de controle da turma.

O destaque feito pela autora é reiterado em diálogos formais e informais e o foi ouvido também durante a experiência de estágio nos anos iniciais, particularmente no quinto ano do Ensino Fundamental. A autora também observou as práticas tradicionais perpetuadas na ação e na postura dos professores, onde o foco é centralizado no professor, não considerando os conhecimentos prévios do alunado.

Outra questão tratada pela autora tem a ver com vínculos afetivos. Trata-se de uma problemática perceptível: a autora acredita que a ausência de cuidados com as crianças na sua integralidade, esta postura de distanciamento afetivo do professor dos anos finais, impacta diretamente na indisciplina – ou, ao menos, a qual é tão denunciada pelos professores como indisciplina.

Dias-da-Silva destaca quatro aspectos em decorrência de seu estudo, os quais contribuem para que o processo de transição dos Anos iniciais para os Anos finais se torne uma ruptura complexa e abrupta, entre estes destaca: o aspecto comunicativo, as exigências, a afetividade e a inconsistência entre os professores.

No que se refere ao comunicativo, a pesquisadora destaca que, de acordo com seu estudo, há uma mudança exorbitante no sexto ano, pois, ao migrar para os anos finais do ensino

fundamental, o aluno não tem apenas um professor, mas sim vários; os quais, para piorar, não dialogam entre si sobre quem são e como são as crianças que adentram na quinta série. Devido a esta divisão, os professores têm apenas quarenta/cinquenta minutos para dar conta do conteúdo programado para cada dia. Isto acaba fazendo com que o professor não tenha tempo suficiente para favorecer a comunicação com e entre as crianças.

Quanto às exigências, segundo a autora, as professoras do quinto ano exigem aspectos relacionados à organização do material, olham frequentemente se a criança fez o dever de casa, etc. Por sua vez, os professores do sexto ano exigem que este aluno tenha mais autonomia e que não fique constantemente fazendo indagações do tipo “é pra copiar no caderno?”. No entanto, sabendo da diversidade de atitudes dos professores, isso acaba causando inseguranças no aluno, pois assim como tem aqueles que exigem algo, outros fazem o inverso.

A relação afetiva é outro indicador que muda entre aluno e professor no sexto ano. Neste caso, o tempo também se torna vilão. Isso porque os professores dos anos finais possuem inúmeras turmas e em cada uma há o tempo estimado para lecionar, para dar conta das especificidades de cada área ou disciplina. Estes fatores corroboram para que o professor não estabeleça uma relação afetiva com os alunos e, conseqüentemente, isto contribui muitas vezes para a indisciplina.

Assim, a demonstração de afeto [expressa] presente num “parabéns”, escrito no caderno da criança; ou num “você ficou bem mais bonitinha com o cabelo cortado...”, dito ao longo da chamada; ou no “me conta o que aconteceu, que seu pai tá no hospital...”, dito no início da aula; ou mesmo uma boa gargalhada quando um aluno tem alguma tirada mais espirituosa; e, principalmente, no “vamos ver por que você está com esta dificuldade...”, são inegavelmente atos pedagógicos de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos pedagógicos entre professor e aluno. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.111)

Muitas vezes, longe de serem compreendidos como vínculos, exercícios pedagógicos, aspectos desta natureza são rechaçados pelo professor dos anos finais, reiterando que eles “não são bebês, não são mais crianças e que precisam agir como tal”.

A falta de laços afetivos entre alunos e professores no sexto ano situa-se entre um dos fatores que causa preocupação, pois este momento de transição para os anos finais também se caracteriza como a passagem para a pré-adolescência, quando inúmeras mudanças estão ocorrendo na vida desta criança/pré-adolescente. Além de que muitos autores, como Wallon, alegam que cognição e afetividade são indissolúveis.

[...] para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida. (WALLON, 2010, p.36)

Outro aspecto discutido por Dias-da-Silva ancora-se na denominada inconsistência dos professores. Esta categoria reflexiva advém do variado número de professores e que cada um, a seu modo, apresenta às crianças as suas demandas e/ou exigência para o funcionamento do processo educativo em sua disciplina. Destacou, em seu estudo, que nos anos iniciais, por se ter apenas um professor, ou no máximo dois ou três professores, a criança sabe exatamente quais são as regras que deve seguir, no entanto, ao ingressar nos anos finais do ensino fundamental e deparar-se com um número expressivo de professores, os quais possuem maneiras distintas de conduzir suas aulas, perante as quais a criança se sente insegura, pois não sabe a quem recorrer para sanar suas dúvidas.

É compreensível, há diferenças entre os professores, são compreensíveis as especificidades do ensino e do aprender e as diferentes trajetórias profissionais e pessoais deles, além das diferentes metodologias. Porém, estas diferenças não são devidamente esclarecidas para as crianças, causando inúmeros problemas de compreensão, de organização, entre outras particularidades.

O fator que merece destaque é que se trata de uma grande transição numa fase deveras importante para a criança. São muitas mudanças que estão em jogo, num cenário cuja ocupação parece ínfima. As escolas, na maioria das vezes, limitam-se a reclamar das crianças que não se ajustam às mudanças dos anos iniciais para os anos finais; os professores, por sua vez, reclamam das crianças, de sua infantilidade, de seus aparentes (des)compromissos, e as crianças reclamam que não estão felizes, que não compreendem os professores, que não dão conta da agilidade que lhes é cobrada, dentre outras coisas.

Porém, o que consideramos preocupante neste exercício é que nem as escolas nem as instituições formadoras de professores atentam para estas singularidades e os estudos que se fazem necessários para evitar as insatisfações evidenciadas. O que se constata é que há, sim, práticas de solidão pedagógicas, consolidadas há bastante tempo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de uma pesquisa com suporte bibliográfico, a qual, segundo Lakatos e Marconi

(2003, pg.183), “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”, e do tipo estado do conhecimento, a qual, segundo Ferreira (2002), possibilita o aprofundamento em determinado tema, dialogando com as diferentes produções e autores, visualizando as inquietações e possibilidades, bem como a identificação de lacunas existentes para futuras investigações. Sendo assim, sentimos a necessidade de buscar na produção nacional as instituições e os autores inquietos sobre os processos de Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que venha a contribuir na relação e formação dos docentes.

Foram utilizados como fonte de pesquisa os sítios da CAPES, IBICT e SCIELO. O recorte temporal desta busca deu-se no período de 2006 a 2016. As expressões de busca utilizadas foram: “Transição escolar”, “transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental”, “transição do 5º para o 6º”, “transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II” e “transição da 4ª para a 5ª série”.

A análise e interpretação dos resultados se deu por meio da Análise de Conteúdo, de acordo com a sintetização de Triviños (1989), caracterizada como: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Triviños, ancorado nos estudos de Bardin, descreve que a análise de conteúdo utiliza diversas técnicas para analisar as interlocuções, visando, sistematicamente, inferir e obter indicadores dos conteúdos das mensagens.

### 3.1 Quanto aos estudos (Regiões e Instituições atentas à Temática)

Entre os objetivos do presente estudo, constou identificar as instituições e regiões atentas à temática da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, localizamos:

Quadro 1 - Teses publicadas no período de 2006 a 2016.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>IES</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>
Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais: uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série- ensino fundamental)	Maria Elizete Gonçalves	UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais	IBICT	2008

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Quadro 2- Dissertações publicadas no período de 2006 a 2016.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>IES</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>
A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica (1987-2004)	Suely Domingues Romero Hauser	PUC-SP/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	CAPES	2007
Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino.	Maria Caroline Rodrigues Tomé	PUC-SP/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	IBICT	2015
Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas de São Paulo: Uma proposta de formação.	Renata Sales de Moraes Borges	PUC-SP/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	IBICT	2015
As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do quinto ano e o fracasso escolar.	Ronny Alex Libório dos Santos	UFJF/Universidade Federal de Juiz de Fora	IBICT	2016

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

Quadro 3 - Artigos publicados no período de 2006 a 2016.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>IES</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>
Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental	Laíssa Eschilett Prati; Marisa Faermann Eizirik	PUCCAMP/Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SciELO	2006
Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da história na transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental.	Marlene Rosa Cainelli	UFPR/Universidade Federal do Paraná	SciELO	2011

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

## **4 RESULTADOS E REFLEXÕES PROVENIENTES DO ESTUDO**

Os quadros acima apresentados, nos possibilitaram a construção das categorias que seguem:

### **4.1 Indicadores: reflexões que emergem dos estudos acerca da transição: anos iniciais, para os anos finais do Ensino Fundamental**

A leitura das produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) relativas às discussões que tratam do processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental



nos permite afirmar que a ocupação com este tema problema advém, prioritariamente, do campo da Psicologia, de acordo com os estudos catalogados. Isso não significa que o campo da pedagogia não se ocupe desta especificidade, requer outrossim continuidade e aprofundamento e fortalecimento dos estudos.

Prati e Eizirik (2006) dão destaque a diversos aspectos, os quais vêm historicamente ocupando/preocupando alunos e professores em relação às mudanças cognitivas, pedagógicas e organizacionais inerentes à transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Entre os destaques, as autoras citam os dilemas vividos pelas crianças: as aulas divididas em períodos, a dificuldade em relacionar nomes para cada componente curricular e professor, a autonomia em relação ao tempo e sobrecarga de atividades para serem resolvidas, entre outros aspectos.

O estudo das pesquisadoras deu-se junto a turmas de quarta e quinta série (atual quinto e sexto ano) e dá destaque às preocupações dos alunos da quarta série em relação ao próximo ano. Nas falas dos estudantes emergiam destaques: aos vários professores que teriam no ano subsequente, às várias matérias e às preocupações em não dar conta disso (PRATI; EIZIRIK, 2006). Isso explicita as razões que justificam inclusive este estudo.

Outro fator abordado pelas autoras, é que na quarta série e/ou hoje quinto ano, em decorrência de terem apenas um, dois ou, no máximo, três professores, ainda assim há um de referência e os alunos possuem uma relação mais próxima com este docente, tendo mais abertura para sanar dúvidas, para falar de si, de seus medos, de suas ansiedades, entre outros. Por sua vez, nos anos finais do ensino fundamental a alegação das crianças, de acordo com os estudos, é que eles se sentem “sozinhos”, por terem que lidar com suas dificuldades sem ajuda de outrem.

Os professores de quinta série [quinto ano] confirmam esse discurso por meio de colocações como: “Essa é uma grande diferença na quinta/sexta. Nós não temos tempo de sentar do lado de cada aluno para ajudá-los a fazer a atividade. Eles têm que ir sozinhos”. (PRATI; EIZIRIK, 2006, p.294)

Nas falas dos professores da quinta série/sexto ano, trazidas na pesquisa das autoras, há um sentimento de que os alunos não estão preparados para este novo “universo”, que são “imaturos”, na maioria das vezes, por demandar atenção. Outro aspecto evidenciado pelos estudos é que as mudanças não ocorrem apenas na postura dos professores: o mesmo processo ocorre na postura dos pais, os quais acreditam que este pré-adolescente necessita ter mais

autonomia e pode gerir-se. As condições demandadas para a construção da autonomia são processuais, não são etapas estanques e uniformes para todos.

A professora facilita o acesso ao conteúdo, exige que o aluno compreenda o que está sendo discutido ou estimula a criação, porém não age como a cuidadora do processo. [o que precisa ser repensado]. A principal responsabilidade do grupo de professores é com o ensino. [Como se a aprendizagem, não fizesse parte deste processo]. O aluno já deve possuir uma forma de estudar que permita a aprendizagem (com ou sem o auxílio dos pais). (PRATI; EIZIRIK, 2006, p.297)

No entanto, as autoras alertam que a exigência de maior autonomia provoca certa dualidade, pois ao mesmo tempo em que o aluno irá se preocupar em estudar para tirar boas notas, também poderá sentir-se livre para realizar as atividades que lhe convém, que lhe causam prazer, na contramão do esperado pelo professor e ou pelos pais.

Borges (2015) em seu estudo, afirma que, ao observar a atuação de alguns professores de sexto ano, percebeu que a falta de formação continuada somada com uma formação inicial deficitária faz com que o professor não compreenda que esta fase de transição deve ser trabalhada de um modo diferenciado, para que não acarrete na indisciplina, desmotivação e/ou cerceamento do desejo de aprender dos alunos. Esta defasagem não é algo de uma escola, nem é um problema recente, mas é oriunda de uma ruptura histórica entre a passagem do primário ao ginásio datada, que prevaleceu durante décadas e altamente perceptível, na viabilização do Ensino Fundamental de 9 anos, atualmente entre o quinto e sexto ano.

Na pesquisa de campo de Borges, indagou-se os professores partícipes do estudo acerca do perfil dos alunos, os quais foram caracterizados como: “abusados, inquietos, imaturos e distraídos”. Na sequência, a autora revela sua preocupação quanto ao desconhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reiterando: “Nesse momento, parece que as professoras se esquecem de que estão se referindo alunos de, em média, onze anos de idade, ou seja, crianças ainda.” (BORGES, 2015, p.49).

Na sequência, as professoras partícipes do estudo foram indagadas sobre possibilidades de formação continuada, cursos, eventos, etc., que gostariam e/ou teriam interesse em participar. As respostas versaram sobre: alfabetização, letramento, maneiras de ensinar matemática de modo que esta faça sentido para os alunos. Diante das respostas, a pesquisadora manifesta preocupação. A constatação do desconhecimento da mudança de perfil das crianças, do seu processo desenvolvimento/aprendizagem, das singularidades da infância contemporânea e suas particularidades não aparece como interesse e/ou objeto de estudo dos professores. Isso

nos permite fazer um chamamento às instituições formadoras, na formação inicial e nos diferentes exercícios de formação continuada, aos professores das diferentes áreas dos anos finais do Ensino Fundamental.

[...] As respostas permitem afirmar que as professoras não têm muita clareza sobre os objetivos de seu trabalho com os alunos do sexto ano, pois diante da possibilidade de realizar uma formação que deveria auxiliar a melhorar a qualidade de sua ação junto a esse grupo em particular, parece que elas não conseguem visualizar o aluno como um todo, de uma forma global, e suas reivindicações permanecem fragmentadas, privilegiando aspectos não diretamente relacionados às dificuldades que enfrentam os alunos do sexto ano. (BORGES, 2015, p 51)

A autora acima conclui que é necessário o professor estar em constante formação, no entanto, a realidade dos professores é precária, onde este profissional é mal remunerado, muitas vezes com uma alta carga horária de trabalho, impossibilitando-o de um investimento formativo. Desta maneira, precisamos de políticas públicas que alcancem estes profissionais, de modo a valorizar esta profissão, investindo na educação, a qual é fonte necessária para a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Por fim, é preciso lembrar continuamente que o sexto ano corresponde a uma passagem arriscada, para a qual professores e alunos se mostram desesperados e despreparados. Aqueles que sobrevivem ao turbilhão agarram-se com todas as forças a suas próprias experiências e tentam incessantemente ajudar aqueles que se perdem no meio do caminho. Trata-se de uma passagem sem ponte, uma ruptura e não um processo. (BORGES, 2015, p.60)

Hauser (2007) também abordou sobre a transição da quarta para a quinta série através de uma revisão bibliográfica, catalogando as produções de 1987 a 2004. A autora, amparada em seus estudos e em suas experiências como professora de língua portuguesa em escolas da rede pública e privada, afirmou que esta transição vem carregada de inseguranças devido a uma nova organização pedagógica.

Evidencia, outrossim, que este período de transição, apesar de parecer visível e ser abordado como uma ruptura pelo próprio MEC (Ministério da Educação e do Desporto) particularmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no decorrer dos anos, tem se observado um certo silenciamento quanto a tomadas de decisão efetivas no que se refere ao tema/problema.

Apesar de relevante, a revisão bibliográfica revelou que o tema da transição da 4ª para a 5ª série tem sido *diluído* em pesquisas sobre essas séries. Isso equivale a dizer que, considerando a periodicidade analisada, o número de pesquisas que tratam da transição escolar entre essas duas séries do Ensino Fundamental está diminuindo,

ocorrendo anos em que nenhuma pesquisa sobre o tema foi feita. (HAUSER, 2015, p. 2)

Ao analisar as produções nacionais no recorte temporal 1987-2004, a autora conclui que os problemas ao longo do tempo se revelam os mesmos, sendo alguns destes: as mudanças na estrutura, a interação com diversos professores e não com um, as diferentes matérias e conteúdos, a inversão de papéis vividos na quarta e quinta série. Outro aspecto é que, embora o ensino fundamental seja contínuo e único, existe uma ruptura nesta passagem da quarta para a quinta série, pois os professores de primeira a quarta possuem práticas pedagógicas diferentes dos professores de quinta a oitava série. A questão afetiva também é citada como um problema visto o distanciamento que parece ter sido naturalizado entre alunos e professores.

Ou seja, a criança chega cheia de medos e inseguranças e não é atendida de maneira que se sinta segura para posteriormente ir conquistando sua autonomia de maneira natural. “A análise da literatura sobre o tema leva a constatação de que é desejável que o professor tenha uma atuação diferenciada ao trabalhar com alunos de 5ª série.” (HAUSER, 2007, p.19).

Cainelli (2011), em seu estudo, objetivou compreender os desafios da transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental, focando o ensino da disciplina de história, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Destaca que a segmentação de tarefas entre os níveis de ensino coopera para a desarticulação, dificultando ainda mais esta passagem para o aluno, vez que muitos deles mudam de escola, de realidade e de contexto dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Santos (2016) investigou uma escola com alto índice de reprovações, a fim de compreender se a relação entre a adaptação do quinto para o sexto ano do ensino fundamental contribui com o fracasso escolar. O autor também faz menção às inúmeras adaptações necessárias ao longo da vida pessoal e escolar do aluno. Porém, cita a passagem do quinto para o sexto ano como sendo a mais conflituosa, pois, além da transição sofrida pelo aluno da infância para a adolescência, possui a dificuldade de articulação e continuidade pedagógica, que corrobora para a ruptura entre anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para Santos (2016), o que se observa é que não há uma formação específica para os professores ocuparem-se desta transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental e nem ações escolares que visem mediar a adaptação dos estudantes. Ao indagar o gestor da escola, durante a pesquisa, acerca das reprovações mais constantes e intensas neste nível, este

afirmou ser consequência dos inúmeros problemas consequentes de processos de alfabetização malsucedidos.

Ouvidos os estudantes, muitos reclamam do pouco tempo para realização das atividades e a fragmentação do tempo. “[...] a quantidade de atividades e o pouco tempo para a resolução dos exercícios parece gerar nos alunos um sentimento de incapacidade, que pode afetar a autoestima dos alunos e influenciar no seu rendimento escolar.” (SANTOS, 2016, p.70).

Tomé (2015), na condição de psicóloga escolar, observou que a transição do quinto para o sexto ano possui características variáveis e que necessitam da intervenção de outrem. Afirma, apesar dos desafios que marcam esta transição, esta ruptura, que os estudos sobre este ciclo são escassos, além da ausência na formação específica, inicial e continuada para os professores. Destaca também que a própria escola ignora o fato de que estes sujeitos estão passando por mudanças físicas, psicológicas e sociais, silenciando-os por tê-los como “insignificantes”. Diz ainda que o aluno traz consigo dúvidas, inseguranças e não tem alguém para compartilhar.

Gonçalves (2008) dialogou com alunos repetentes na quinta série em escolas com diferentes condições estruturais e humanas. A autora enfatiza que os índices são decorrentes das grandes mudanças que ocorrem neste período, principalmente metodológicos. Para a autora acima citada, seria de grande importância as escolas revisarem seus projetos pedagógicos, a fim de proporcionar aos alunos estabilidade nas transições escolares.

## **4.2 Possibilidades sinalizadas**

A constatação histórica do problema, em seus diferentes diálogos, decorrentes tanto na fundamentação teórica do estudo quanto nas pesquisas objetos dos estudos catalogados, dão destaque à falta de formação específica para a transição em discussão nos cursos de formação inicial para os professores das licenciaturas envolvidas nas áreas/disciplinas do currículo do sexto ano, bem como nas proposições de formação continuada.

A particularidade formativa demandada vincula-se à infância, à criança acolhida, seu desenvolvimento e aprendizagem; às metodologias de escuta e de protagonismo específicas para esta faixa etária da infância. Outro aspecto que precisa ser constituído sustenta-se na alfabetização afetiva, nutrida pelo cuidado, referendado por Boff (2012, p. 34-35);

Cuidado é uma atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade, pessoal, social e ambiental. O cuidado é todo o tipo de

preocupação, inquietação, desassossego, incômodo, estresse, temor e até medo face as pessoas com as quais estamos afetivamente envolvidos e por isso nos são preciosas.

As perspectivas de cuidado elencadas forjam a superação da concepção fortemente presente nos anos finais de que há superproteção nos anos iniciais. É possível que haja, mas a generalização é inconsistente. Temos uma criança cuja iniciação no processo de escolarização precisa ser efetuada com cuidado ante a complexidade de vozes e linguagens que requerem sistematização e compreensão, com significação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões que emergem dos estudos sinalizam uma temática/problemática ainda bastante silenciadas dadas as implicações de diferentes ordens vinculadas à transição em voga, implicadas em desmotivações, evasões, repetências de estudantes em fase inicial de sua escolarização. Dadas as exigências de um ensino que dê voz e vez a todos os atores no âmbito escolar, nos diferentes níveis, da Educação Infantil à educação Superior, neste caso particularmente a fase da transição quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, emergem possibilidades de formação inicial e continuada como possibilidades reais de intervenção, articuladas a propostas educativas das escolas, atentas a esta especificidade.

Nesta perspectiva, em atenção aos objetivos deste estudo, a breve incursão histórica efetuada nos permite afirmar que as práticas de exclusão precisam ser superadas, como se fossem condições projetadas. Considerando que a função social da escola intenta oportunizar a aprendizagem, em atenção às necessidades e às demandas contemporâneas, algumas questões permanecem em aberto: como atuar pedagogicamente de modo a desenvolver nos estudantes a atitude investigativa e nos professores a atitude da escuta, da necessidade de conhecimentos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, ainda crianças e/ou pré-adolescentes que adentram e/ou transitam entre o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental?

O quadro sinóptico construído revela que a temática ocupa um lugar inicial nas discussões centrais, emerge de temas que transversalizam a discussão sem assumirem pedagogicamente a construção de condições, articuladas por projetos educativos das escolas, das instituições formadoras, da sociedade que demanda a formação integral de um sujeito nas diferentes fases/momentos da infância, adolescência, juventude e vida adulta. A ruptura é

assumida, é evidenciada e vinculada à repetência, à evasão e ao abandono, dadas as dificuldades enfrentadas isoladamente. A pergunta que fica é: o que fazer?

Os estudos apontam que os problemas do hoje sexto ano persistem ao longo do tempo, desde sua origem. O que se evidencia é a ausência de ações que contribuem com a melhor adaptação dos discentes e dos docentes ante este novo contexto de inserção para ambos. Entendemos necessária a superação de que apenas a criança, o pré-adolescente precisa assumir uma postura “mais madura”. A escola, através de seus diferentes agentes, direta e indiretamente envolvidos, precisa posicionar-se, por meio de acompanhamento sistemático, para além da culpabilização de um ou do outro sujeito. Há, sim, o desafio da busca e da descoberta de melhores caminhos para que os estudantes possam sentir-se sujeitos do processo de construção do conhecimento e os professores como corresponsáveis neste exercício.

Às instituições de Ensino Superior estendemos o desafio da mobilização para o processo formativo inicial e continuado, demandado pelas escolas da Educação Básica, pelos profissionais comprometidos e pela sociedade, na discussão e atenção às questões de ensino/aprendizagem para as crianças do sexto ano, especificamente. Para a aprendizagem de novas formas de ensinar em relação aos diferentes processos de desenvolvimento humano; as práticas e processos de avaliação, de planejamento das aulas, de relacionamento aluno/professor. Os desafios em destaque presentes subliminarmente nos estudos catalogados “[...] reforçam a certeza de que a docência é uma tarefa de totalidade, é uma profissão construída sobre um projeto ao mesmo tempo pedagógico e existencial, impregnado de valores e intencionalidades”. (GRILLO & FERNANDES, 2003, p. 237).

## 6 REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário:** na vida; na saúde; na educação; na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores.** Campinas-SP. Papyrus - Série Pedagógica, 1997.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade.. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 1250, 3 dez. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9238>>. Acesso em: 15 fev. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996

GRILLO, Marlene Carrero & FERNANDES, Cleni Maria Barboza. **Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro**. In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária. MOROSINI, Marília Costa...[Et.al.], Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003 (p.229-251)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

GRATIOT- ÁLFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 15 mar 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) > Acesso em: 20 fev 2017.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

OLIVEIRA, Romualdo Portela De. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06 mar 2017.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PERGUNTAS MAIS FREQUENTES E RESPOSTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB/MEC). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf). Acessado em 02 de janeiro de 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008. 473p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed.-22. reimpr.-São Paulo: Atlas, 2013.

## 6.1 REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS

BORGES, Renata Sales de Moraes. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**. Trabalho final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10254>.> Acesso em: 01 mar 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem de História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora



UFPR. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500009)> Acesso em: 15 jan 2017.

GONÇALVES, Maria Elizete. **Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais: uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série – ensino fundamental)**. Tese (doutorado). Belo Horizonte, MG Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional Faculdade de Ciências Econômicas – UFMG, 2008. Disponível em <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AMSA-7SLR9D/tese\\_maria\\_elizete\\_gon\\_alves\\_2008.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AMSA-7SLR9D/tese_maria_elizete_gon_alves_2008.pdf?sequence=1)> Acesso em: 20 mar 2017.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação no curso de Pós-Graduação Strictu Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, 2007. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16322>> Acesso em: 15 mar 2017.

SANTOS, Ronny Alex Libório dos. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar**. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora- MG 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3075/1/ronnyalexliboriodossantos.pdf>> Acesso em: 20 mar 2017.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia I Campinas I 23(3) I 289-298 I julho - setembro, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>> Acesso em: 15 jan 2017.

TOMÉ, Maria Carolina Rodrigues. **Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino**. 134 p. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16213>> Acesso em: 15 jan 2017.