



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

**TATIANA TAIS COZER**

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA**

**ERECHIM**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rodovia ERS 135, km 72, nº 200

Erechim – RS Brasil

CEP: 99700-970

Telefone: (54) 3321-7050

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Cozer, Tatiana Tais

A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS  
DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA / Tatiana Tais  
Cozer. -- 2020.

128 f.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim, RS, 2020.

1. Transição Escolar. 2. Ensino Fundamental. 3.  
Coordenação Pedagógica. 4. Formação Continuada. I.  
Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. III. Título.

**TATIANA TAIS COZER**

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim. Para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 17/07/2020

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS/Erechim

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Simone Hopner Pierozan – UFFS/Erechim

Dedico esta dissertação a Deus e aos meus pais Mauro e Janete, pela realização de um sonho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser meu sustento, porto seguro e por cuidar de mim e dos meus sonhos com infinito amor e misericórdia.

Aos meus pais, Janete e Mauro, por representarem o amor de Deus em minha vida! Pela forma com que me criaram, me encorajando a buscar o melhor sempre, não tendo medo dos desafios e acreditando nos meus sonhos. Por serem minha base, meus exemplos, os amores da minha vida!

Ao meu irmão Gabriel, por trazer movimento e companhia aos meus dias.

Ao meu esposo Oris, por ser meu companheiro de todos os momentos! Por compreender os momentos de solidão, por me ouvir, incentivar e amar acima de tudo.

A todos os amigos que permaneceram ao meu lado, compreendendo minha ausência, torcendo e acreditando neste sonho.

À Andressa e à Naiara, por serem meus exemplos e maiores incentivos profissionais. Não estaria vivendo esse momento sem a amizade e o encorajamento de vocês.

Aos meus colegas da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco, por toda parceria, incentivo e colaboração durante a realização desta pesquisa. Em especial, à Mirian, Lúcia e Aline, com quem compartilho todos os dias a arte de gerir essa escola que amo!

Aos meus colegas do Senac Erechim, pela torcida e encorajamento.

Ao meu querido orientador Jerônimo, por acreditar em mim e por me conduzir com paciência, excelência e atenção.

À Taíse, por todas as caronas, risadas, conversas, chocolates... Você é a irmã que o Mestrado me deu!

Aos professores e colegas do PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul Erechim, por todo conhecimento, vivências, crescimento e memórias.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Sandra Pierozan e Profa. Dra. Marilane Wolff Paim, pelas contribuições e leituras.

A todos os meus ex-alunos, que foram grandes incentivadores desta dissertação!

## RESUMO

A presente dissertação intitulada como “A Transição para o Ensino Fundamental II: Desafios da Coordenação Pedagógica e da Docência” teve, como foco, a reflexão sobre o processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. O objetivo principal do estudo foi investigar os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e de que maneira a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento. A pesquisa caracteriza-se pelo viés do caráter qualitativo, classificada como pesquisa-ação, com enfoque descritivo-interpretativo e com apoio teórico em estudo bibliográfico, considerando as contribuições de autores como: Barreto (2011, 2015), Domingues (2015), Freitas (2014), Fusari (1992), Gatti (1996, 2016), Libâneo (2001), Nóvoa (1992, 1999, 2000, 2003), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida tendo como sujeitos investigados os estudantes do 5º, 6º e 7º ano e os professores da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco. A geração de dados para o estudo deu-se por meio de rodas de conversa com as referidas turmas e com os professores por intermédio do conselho de classe e das formações continuadas com o coletivo de docentes. Em relação à transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, foi possível observar pela ótica dos estudantes sete categorias que representam os principais processos que ocorrem durante a transição: migração para a pluridocência, processo de ensino e aprendizagem, orientação familiar, indisciplina, desempenho escolar, turno da aula e perfil docente. Na perspectiva dos professores, evidenciaram-se cinco categorias que registram as fragilidades relacionadas à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em situação de transição: imaturidade, dependência e falta de limites, perfil profissional, pluridocência, afetividade e conselho de classe. Durante o processo de observação e escuta dos envolvidos na pesquisa, tornou-se plausível construir possibilidades de mediação, tanto para os estudantes quanto para professores, coordenação pedagógica e pais. Tais possibilidades resultaram no produto final desta dissertação, que serão entregues à direção da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e à 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

**Palavras-chave:** Transição Escolar. Ensino Fundamental. Formação Continuada. Coordenação Pedagógica.

## ABSTRACT

The present dissertation entitled “A Transição para o Ensino Fundamental II: Desafios da Coordenação Pedagógica e da Docência” focused on reflecting on the transition process from the initial years to the final years of elementary education. The main objective of the study was to investigate the processes that take place at the moment of the transition from the 5th to the 6th year of elementary education and how the continuing education of teachers proposed by the pedagogical coordination contributes to the understanding of this movement. The research is characterized by the qualitative bias, classified as action research, with a descriptive-interpretative focus and with theoretical support in a bibliographic study, considering the contributions of authors such as: Barreto (2011, 2015), Domingues (2015), Freitas (2014), Fusari (1992), Gatti (1996, 2016), Libâneo (2001), Nóvoa (1992, 1999, 2000, 2003), among others. The research was developed with 5th, 6th and 7th year students and teachers from EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco. The generation of data for the study took place through conversation circles with the respective classes and with teachers through the class council and continuing formation with the collective of teachers. Regarding the transition from the 5th to the 6th year of elementary school, it was possible to observe, from the students' point of view, seven categories that represent the main processes that occur during the transition: migration to pluridocence, teaching and learning process, family orientation, indiscipline, school performance, class shift and teaching profile. From the perspective of the teachers, five categories were evidenced that registered the weaknesses related to the dynamics of the teaching and learning process of students in a transition situation: immaturity, dependence and lack of limits, professional profile, multidisciplinary, affectivity and class advice. During the process of observation and listening of those involved in the research, it became possible to build mediation possibilities, both for students and for teachers, pedagogical coordination and parents. Such possibilities resulted in the final product of this dissertation, which will be delivered to the EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco and for the 15th Regional Education Coordination.

**Keywords:** School transition. Elementary School. Continuing Education. Pedagogical Coordination.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 - Descritores “transição + ensino fundamental” - BDTD.....	18
Quadro 2 - Descritores “transição + ensino fundamental” – SciELO.....	19
Imagem 1: Organograma Básico de Escolas – Libâneo (2001).....	44
Quadro 3 - Categorização das falas dos estudantes (5º, 6º e 7º ano).....	52
Quadro 4 - Organização das formações continuadas.....	76
Quadro 5 - Categorização dos dados produzidos nas formações continuadas.....	77

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1	SURGINDO A PESQUISA E A PESQUISADORA .....	11
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1	CONHECENDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA .....	17
2.2	ASPECTOS RELEVANTES NO RESGATE DAS PESQUISAS .....	23
2.3	CONCEPÇÕES DE PESQUISA.....	24
2.4	TIPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO.....	25
2.5	ELEMENTOS DA PESQUISA: O LUGAR, OS SUJEITOS, OS DADOS.....	27
2.6	ANÁLISE DA EMPIRIA.....	31
2.7	PRODUTO FINAL .....	32
<b>3</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA ....</b>	<b>34</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES .....	34
3.2	ESCOLA - ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	39
3.3	COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR NA ESCOLA .....	43
<b>4</b>	<b>A TRANSIÇÃO DO 5º ANO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>50</b>
4.1	DIALOGANDO COM OS ESTUDANTES - RODAS DE CONVERSA .....	50
4.1.1	MIGRAÇÃO PARA A PLURIDOCÊNCIA .....	52
4.1.2	PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	57
4.1.3	ORIENTAÇÃO FAMILIAR .....	60
4.1.4	INDISCIPLINA.....	64
4.1.5	DESEMPENHO ESCOLAR.....	68
4.1.6	TURNO DE AULA .....	70
4.1.7	PERFIL DOCENTE .....	71
4.2	DIALOGANDO COM OS PROFESSORES – FORMAÇÃO CONTINUADA..	75
4.2.1	IMATURIDADE, DEPENDÊNCIA E FALTA DE LIMITES.....	77
4.2.2	PERFIL PROFISSIONAL .....	81
4.2.3	PLURIDOCÊNCIA .....	83
4.2.4	AFETIVIDADE.....	85
4.2.5	CONSELHO DE CLASSE .....	88
<b>5</b>	<b>MEDIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO: ALGUMAS POSSIBILIDADES .....</b>	<b>90</b>
5.1	POSSIBILIDADES À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....	91

5.2	POSSIBILIDADES AO COLETIVO DE PROFESSORES .....	93
5.3	POSSIBILIDADES AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	94
5.4	POSSIBILIDADES AOS ESTUDANTES .....	95
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A - Cronograma .....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE B – Solicitação de Autorização .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE C – Declaração da Instituição .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE E – Produto Final .....</b>	<b>114</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 SURGINDO A PESQUISA E A PESQUISADORA

A educação brasileira foi e continua sendo um tema constante para investigação e produção de conhecimentos referentes aos processos pedagógicos, à formação de professores, à gestão e às políticas educacionais. Sabe-se que o Brasil vem arcando com o baixo desempenho dos estudantes, especialmente, da educação básica. Isso se constata nos resultados obtidos no ano de 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>1</sup>, em que o Brasil ficou na 68ª posição em ciências, na 60ª posição em leitura e na 74ª colocação em matemática, considerando-se os 80 países participantes dessa avaliação. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> 2017, o ensino médio apresenta um índice de 3,8, distante, portanto, da meta 4,3. O ensino fundamental – anos finais, que compreende os estudantes do 6º ao 9º ano, também não cumpriu a meta nacional de 5,0, ficando com Ideb 4,7. Além desses dados, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup> divulgou, em junho de 2017, que o 9º ano do ensino fundamental tem uma taxa de evasão escolar de 7,7% e o ensino médio, 11,2% do total de estudantes nessa etapa de ensino.

As informações apresentadas levam a uma reflexão acerca das dificuldades em manter os estudantes na escola, bem como propiciar situações de aprendizado qualificado. Circunstâncias como estas, muitas vezes, surgem na transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, como pode ser percebido no cotidiano escolar de muitas instituições.

Ao chegar no 5º ano, as expectativas dos alunos começam a ser diferentes. Nessa etapa, a criança está se tornando um pré-adolescente, passa a lidar com transições que dizem respeito à faixa etária e ao processo de desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) utilizado para avaliar em nível mundial os sistemas educacionais com provas de leitura, matemática e ciências. A avaliação ocorre a cada três anos e, atualmente, conta com a participação de oitenta países diferentes.

<sup>2</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador geral da educação nas redes privadas e públicas brasileiras, tem o objetivo de medir a qualidade do ensino nacional e traçar objetivos de melhoria.

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que busca subsidiar a formulação de políticas educacionais com o intuito de contribuir no desenvolvimento econômico e social do país.

humano. Segundo Piaget (1999), normalmente, por volta dos 11 anos, os adolescentes alcançam o mais alto nível do pensamento cognitivo, o operatório formal, em que desenvolvem a capacidade de pensar abstratamente.

Outra mudança que marca a transição dos anos iniciais para os anos finais é a ruptura entre a unidocência e a pluridocência. Os estudantes deixam de ter um único professor em sala de aula e passam a conhecer e conviver com vários professores, que atuam nas diferentes áreas do conhecimento da estrutura curricular, ministrando períodos de aulas de 50 minutos em cada turma. Nesse movimento, os professores possuem diversas turmas e até centenas de estudantes, com os quais convivem semanalmente.

Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 27):

Na 5ª série [6º ano]<sup>4</sup>, a rotina é implantada pelos professores, cada um à sua maneira, o que faz com que parte ocorra mais rapidamente que a outra, dependendo do número de aulas que cada professor ministra na turma. [...] O fato de dar aula em várias classes faz com o professor de 5ª [6º] passe a ter um maior número de alunos e menor tempo de convivência com eles.

Logo, esses estudantes percebem que, até então, existia uma única referência e, a partir de agora, passa a ser dividida com vários outros professores, que têm processos de ensinar, metodologias diferentes e que nem sempre os compreenderão. Em contrapartida, os educadores também enfrentam uma pluralidade de estudantes, turmas e conteúdos a serem ministrados, além de uma carga horária acima do ideal, muitas vezes, ampliada pela baixa remuneração. Ambos, estudantes e professores, deparam-se com suas razões, emoções e anseios.

Os problemas iniciam. Reclamações de indisciplina, imaturidade, dependência e desorganização passam a fazer parte do cotidiano dos educadores. Ademais, o perfil profissional dos professores nem sempre é considerado no momento da escolha das turmas. Corroborando a afirmação, Dias-da-Silva (1997, p 103) reconhece que “[...] os professores de 5ª série [6º ano] não lecionam porque

---

<sup>4</sup> A alteração de 5ª série para 6º ano, assim como de 4ª série para 5º ano, citadas em colchetes, deu-se pelo fato da não localização de uma bibliografia atual que aborde, diretamente, a transição do 5º para o 6º ano na perspectiva do ensino de nove anos, apenas da 4ª para a 5ª série, conforme se configurava o ensino fundamental de oito anos.

preferem ou porque gostam, mas, sim, porque o sistema escolar leva-os a completar sua jornada de trabalho com todas as séries finais do 1º grau [ensino fundamental]”.

Além da migração para a pluridocência, dificuldades no processo de aprendizagem, baixo desempenho escolar, falta de apoio e acompanhamento familiar são alguns dos desafios listados pelos estudantes envolvidos no processo de transição.

Diante disso, busco<sup>5</sup> apresentar brevemente minha trajetória acadêmica e profissional na área da educação, meu interesse em pesquisar o tema em questão, a relevância do estudo para o meio acadêmico, o problema de pesquisa e os respectivos objetivos. Afinal, como afirma Nóvoa (2000, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Conclui minha graduação em Pedagogia no ano de 2013 e, no mesmo ano, comecei a trabalhar com uma turma de alfabetização em uma escola particular do município de Erechim. Logo em seguida, no ano de 2014, fui nomeada em um concurso público do Estado do Rio Grande do Sul para exercer a docência com os anos iniciais. Passei, então, a desempenhar a função de educadora com carga horária de 40 horas semanais. No ano de 2016, na nomeação do estado, assumi a regência de uma turma de 5º ano na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco, onde estou atuando atualmente.

Ao final do ano, notei que ambas as turmas que lecionava (1º e 5º ano do Ensino Fundamental) eram turmas com estudantes em processo de transição: o 1º ano vivenciava a transição da educação infantil para os anos iniciais: o processo de alfabetização, livros, atividades no caderno, entre tantos outros desafios, porém, com a presença acolhedora do professor unidocente em sala de aula. Já o 5º ano sofria a ansiedade da mudança dos anos iniciais para os anos finais: a pluridocência, a chegada da adolescência, carregada de incertezas, angústias, rebeldias, alterações hormonais, entre outros.

Não era nenhuma novidade para mim as queixas dos professores “aulistas”<sup>6</sup> nos conselhos de classe com relação às turmas de 6º ano. Em sua maioria, essas

---

<sup>5</sup> É válido destacar que o texto transita entre a forma impessoal e a primeira pessoa do singular.

<sup>6</sup> Para fins desta dissertação, o termo aulista representará os professores do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, que trabalham com áreas do conhecimento específicas e não com a modalidade de ensino globalizado.

reclamações englobavam dificuldades de aprendizagem, mau comportamento, desorganização dos estudantes com relação ao material escolar, trabalhos e temas solicitados com lacunas, desinteresse em aprender, imaturidade, conversas paralelas excessivas em aula, repetências, entre outras.

Uma vez que o “insucesso” desses estudantes atrelava-se ao educador do 5º ano (mesmo que sem a intenção), decidi que faria o possível a fim de incentivar meus estudantes para o desafio que viria. Conversávamos em sala de aula sobre a rotina com o pluralismo dos professores, das trocas de sinal e cadernos, das mudanças resultantes da adolescência, entre outros.

No ano de 2019, assumi a coordenação pedagógica da escola e, entre tantos desafios, a preocupação com a transição dos anos iniciais aos anos finais despertou mais uma vez questionamentos, que precisavam ser compreendidos, enquanto mediadora da formação continuada dos professores em serviço e, por isso, decidi iniciar leituras e pesquisas na área. Afinal, “o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas [...]) e da sua compreensão crítica”. (JOSSO, 2004, p. 16). Dessa forma, busquei, no Mestrado Profissional em Educação, subsídios que me auxiliassem a compreender melhor sobre o assunto que me propus a pesquisar.

A partir do exposto, busquei responder ao seguinte problema de investigação: Quais são os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o ingresso no 6º ano do ensino fundamental da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco, localizada no município de Erechim, RS e como a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento? Na sequência, procurei articular a questão de pesquisa com o objetivo geral que consiste em: investigar os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e de que maneira a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento. Para o melhor delineamento da pesquisa, orientei-me, também, pelos objetivos específicos: construir o estado do conhecimento e a conceituação dos temas abordados na pesquisa; elaborar um corpo teórico para subsidiar o estudo, que dialogue com a prática docente, com o trabalho do coordenador pedagógico e com a formação

continuada dos professores no espaço escolar; investigar os processos que acontecem no momento da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental pela perspectiva dos estudantes do 5º, 6º e 7º ano; identificar desafios no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que vivenciam o processo de transição, levando em consideração o ponto de vista da coordenação pedagógica e dos educadores e ainda elaborar mecanismos de mediação entre estudantes e professores, considerando as formações continuadas realizadas pela coordenação pedagógica no espaço.

No referencial teórico, apresento conceitos acerca da formação continuada em serviço e a atuação protagonista da coordenação pedagógica no ambiente escolar, enquanto espaço formativo. Os autores utilizados nesta pesquisa foram Barreto (2015), Domingues (2015), Freitas (2014), Fusari (1992), Gatti (1996, 2016), Libâneo (2001), Nóvoa (1992, 1999), entre outros.

Nessa perspectiva de compreensão, a partir da escuta dialogada e das intervenções através das formações continuadas, optei por uma metodologia de abordagem qualitativa, realizada pelos procedimentos: descritivo-analítico e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; MINAYO, 2001). Nesta pesquisa, utilizei, como técnica de coleta de dados, as rodas de conversa com turmas relacionadas ao processo de transição (5º, 6º e 7º ano). (ALVES, 2001, FERREIRA, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

Esta pesquisa está apresentada em seis capítulos. No capítulo 2 (dois), apresento o percurso metodológico da pesquisa, indicando estudos sobre a temática, caracterização, classificação, lugar, sujeitos e tipo da pesquisa, além dos procedimentos da coleta e análise de dados e da apresentação do produto final.

No terceiro capítulo, intitulado “Prática docente: os desafios da formação continuada”, são fundamentados teoricamente os aspectos relacionados à temática formação continuada docente e o ambiente escolar, enquanto espaço de formação continuada. Ademais, apresento e discuto fundamentos teóricos associados ao trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, enquanto protagonista da formação continuada docente no espaço escolar.

No quarto capítulo, intitulado “A transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental”, abordo a análise dos dados coletados durante as rodas de conversa

realizadas com as turmas de 5º, 6º e 7º ano, além das categorizações resultantes das falas dos estudantes. Também apresento os dados analisados através do conselho de classe e das formações continuadas realizadas com o coletivo de professores da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco. O capítulo 5 (cinco) enfoca possibilidades de mediação para a coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes organizadas a partir do levantamento de dados da pesquisa.

Por fim, apresento as considerações finais, tendo em vista algumas reflexões que foram possíveis a partir do estudo para a elaboração desta Dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa. Ele está dividido em nove seções com destaque para o estado do conhecimento, a caracterização e classificação da pesquisa, a definição do campo de pesquisa, o grupo de investigação e intervenção, bem como os instrumentos de coleta de dados, suas interpretações e críticas.

### 2.1 CONHECENDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

O ato de investigar um determinado tema requer, como a primeira fase da pesquisa, que sejam verificadas publicações referentes ao assunto que já realizadas. Dessa forma, o estado do conhecimento é considerado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Com a finalidade de conhecer estudos relacionados ao tema, apresento um mapeamento de artigos, teses e dissertações produzidas acerca da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental no período de 2009-2019. Em vista disso, considerei como descritores as seguintes palavras-chave: *transição + ensino fundamental*. Inicialmente, defini três sites para a pesquisa: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). A busca realizada no site SciELO resultou, de início, em 25 artigos que abordavam diversos aspectos relacionados aos descritores selecionados. Considerando os objetivos do estudo, foram encontrados três artigos referentes à temática e aos descritores escolhidos. No site ANPED, um único artigo foi localizado, contudo, não se aproximava do tema desta investigação. Já no site ENDIPE, nenhum material sobre a temática foi localizado.

Dessa forma, decidi manter a pesquisa no site SciELO e substituir os sites ANPED e ENDIPE pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No site BDTD, localizei 175 publicações utilizando os descritores *transição + ensino fundamental*. Através da leitura dos títulos das pesquisas, selecionei oito publicações que se aproximaram do tema deste estudo. Quando adicionado o descritor *formação continuada*, a pesquisa limitou-se a 25 publicações e, destas, apenas uma referiu-se à temática proposta. Na sequência, apresento o mapeamento das teses e dissertações (quadro 1) encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), após os artigos (quadro 2) do site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), seguidos de suas respectivas características gerais.

**Quadro 1** – Teses e Dissertações - Descritores “transição + ensino fundamental” - BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
2013	A transição para o Ensino Fundamental II: Motivação para a Matemática em relação com o contexto social percebido	Dissertação	Lucimara Melin	José Aloyseo Bzuneck	Universidade Estadual de Londrina
2014	A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental	Dissertação	Márcia Martins Villas Bôas	Alam de Oliveira Casartelli	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2015	Análise de erros no Ensino Fundamental: uma transição do 5º para o 6º ano	Dissertação	Simone Braga Castanho	Ricardo Fajardo	Universidade Federal de Santa Maria
2015	Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação	Dissertação	Renata Sales de Moraes Borges	Alda Luiza Carlini	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar	Dissertação	Ronny Alex Libório dos Santos	Ricardo Cristóforo	Universidade Federal de Juiz de Fora
2017	Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental	Tese	Graciana Vieira de Azevedo	Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra	Universidade Federal de Pernambuco
2017	Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	Tese	Cynthia Cassoni	Edna Maria Marturano e Anne Marie Germaine V. Fontaine	Universidade de São Paulo e Universidade do Porto
2018	Desempenho escolar: Desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no	Dissertação	Pamella de Paula	Laura Silveira Botelho	Universidade Federal de Juiz de Fora

	Colégio de Aplicação João XXIII				
--	---------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Quadro 2:** Descritores “transição + ensino fundamental” - SciELO

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Revista
2009	Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência	Artigo	Luciana de Oliveira Campolina e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	Educação e Pesquisa
2011	Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental	Artigo	Marlene Rosa Cainelli	Educar em Revista
2017	A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores	Artigo	Maurício Pastor Santos e Maria Lourdes Gisi	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora - 2019.

A elaboração das sínteses, a respeito dos estudos consultados em suas referidas plataformas, segue a ordem cronológica de sua produção, iniciando pelas teses, na sequência, as dissertações e, por fim, os artigos.

O objetivo de Azevedo (2017), através da Psicologia Cognitiva, foi entender a forma como o estudante relaciona-se com o contexto escolar, construindo significados na adaptação à nova realidade na transição para o 6º ano do ensino fundamental. Participaram da pesquisa quatro crianças de onze anos de uma escola pública do Recife, que foram entrevistadas e escreveram textos e mini-textos sobre imagens relacionadas ao processo de transição. A partir dos dados analisados, a autora observou que cada estudante enfrenta a transição do seu modo, sendo que questões como amizades, interação e a socialização foram relevantes no processo. Ficou evidente que as escolas devem tornar-se mais propositivas em relação a atividades escolares lúdicas e que os professores aproximem-se mais dos estudantes.

No estudo de Cassoni (2017), as crianças com idade entre 10 e 13 anos enfrentam um desenvolvimento acelerado, somado às mudanças nas relações pessoais e escolares. Através da abordagem bioecológica do desenvolvimento

humano, a pesquisadora desafiou-se a investigar o impacto da transição dos anos iniciais para os anos finais, considerando o desempenho de 415 estudantes de 5º ano e 379 de estudantes de 6º ano. A partir do estudo, Cassoni investigou também sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação de vida, levando em consideração o ambiente familiar e escolar em que os estudantes estão inseridos. Os instrumentos utilizados para avaliação foram: Prova Brasil e escalas específicas da Psicologia. Os resultados da pesquisa apontaram diminuição das habilidades sociais, autoconceito, satisfação com a vida, apoio parental, aumento do desempenho e sintomas de estresse, comparando o 5º para o 6º ano. O acompanhamento da família foi o fator mais associado às diferenças individuais dos estudantes. Para Cassoni (2017), as crianças sentem-se melhor na transição quando têm o apoio de pessoas significativas ao seu redor, ao mesmo tempo em que consideram a transição um recomeço, uma oportunidade de reescrever sua história.

A pesquisa realizada por Melin (2013) teve o objetivo de investigar a existência de mudanças com relação a metas, orientações e acolhimentos dos estudantes que passam do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. O público alvo da pesquisa foram 101 estudantes de 5º ano de escolas municipais e 125 do 6º ano de escolas estaduais, totalizando 226 participantes que foram submetidos a um questionário de escala tipo Likert com 24 itens. A autora escolheu a “teoria de metas de realização” e o constructo senso de pertencimento como teoria para alcançar o objetivo proposto. Entre as conclusões da pesquisadora, cabe considerar que a motivação e percepção de acolhimento por parte do professor influenciam o desempenho e engajamento dos estudantes.

A motivação para aprender foi a temática escolhida por Bôas (2014) em sua dissertação, intitulada “Relação afetiva entre professores e estudantes na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental”. O objetivo principal da autora foi entender o que ocorre entre os estudantes e professores no processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Bôas realizou a pesquisa com dois professores de sexto ano e dois estudantes de sétimo ano de três escolas de Porto Alegre, refletiu os dados com base nos procedimentos da “análise de conteúdo” de Bardin (2009). Através dos relatos dos professores, a

pesquisadora constatou que eles demonstram consciência das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de transição e buscam apoiá-los na adaptação. As escolas proporcionam momentos de encontro entre os estudantes e professores antes mesmo de iniciar a transição, possibilitando que os estudantes sintam-se menos ansiosos e mais seguros.

As baixas médias de proficiência em matemática nas provas nacionais e estaduais e no SAEB dos estudantes do ensino fundamental de Santa Maria, originaram a investigação de Castanho (2015). Com o objetivo de analisar e classificar os erros em conteúdos do 6º ano, a pesquisadora realizou um estudo fundamentado em pressupostos de “análise de erros” com estudantes do 6º ano de uma escola pública da cidade. A partir de provas aplicadas e da análise dos resultados, foram elaboradas estratégias de ensino e aplicadas aos estudantes, sendo que, na sequência, novas provas foram realizadas e os resultados originaram oficinas de ensino aos professores até o sexto ano que auxiliaram no ensino da matemática.

O estudo realizado por Borges (2015) objetivou a construção de uma proposta de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental, refletindo sobre a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano. Através da pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de um questionário aos professores do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino, a proposta de formação foi organizada. Entre os aspectos observados pela pesquisadora, há o destaque que o estudante está sozinho nessa transição, tratando-se de um processo invisível e desconhecido por parte dos professores, há, neste sentido, uma ruptura e não um processo.

A pesquisa de Santos (2016) teve como objetivo analisar a influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Amazonas. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, que contou com entrevistas semiestruturadas com professores, análise documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa possibilitou construir um “plano de ação educacional”, com o objetivo de auxiliar a escola a diminuir o impacto das transições escolares como a que ocorre dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A transição dos anos iniciais para os anos finais, bem como o número expressivo de reprovações no 6º ano foram considerados como objetivos na pesquisa de Paula (2018). A autora realizou um estudo de fluxo escolar e como metodologia a pesquisa quali-quantitativa por meio de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados basearam-se em análise documental, entrevista semiestruturada com coordenadores e questionários com pais e estudantes de 6º ano. Os resultados obtidos demonstram as descontinuidades das práticas pedagógicas como fatores que influenciam negativamente a adaptação no processo de transição, bem como o capital socioeconômico e cultural familiar em que estão inseridos. Paula (2018) sugere que as formações continuadas oferecidas pela escola busquem abordar temáticas como a promoção de equidade, habilidades emocionais dos estudantes, encontros entre a família e a escola, entre outros.

Na leitura do artigo organizado por Campolina e Oliveira (2009), é possível observar que a cultura tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico do ser humano. Por isso, o objetivo da pesquisa foi investigar a escola como contexto cultural e analisar interações espontâneas entre os estudantes de 5º e 6º ano durante o recreio escolar, buscando compreender de que forma a escola contribui na transição da infância para a adolescência. Como metodologia, as pesquisadoras realizaram seções de observação das atividades cotidianas dentro e fora da sala de aula de uma escola pública. Os resultados revelaram a transgressão simbólica das normas escolares e a função destas na conduta dos estudantes, assim como o papel do jogo e da experiência adolescente na transformação da ordem disciplinar.

O artigo de Cainelli (2011) teve como propósito apresentar análises de investigações realizadas em uma escola de ensino fundamental. A partir de observações em aulas de história de 5º e 6º ano, as análises abordaram questões que mostram a relação do professor com a teoria a partir da prática em sala de aula. Observou-se que as abordagens dos estudantes e professores com o conhecimento histórico acontecem de forma fragmentada e a subjetividade da aprendizagem do pensamento não acontece.

Analisar o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como a taxa de distorção idade-série e de reprovação do 6º ano foi o objetivo da pesquisa de Santos e Gisi (2017). Os

dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam em turmas de 6º ano, além da análise documental e estudos bibliográficos. As análises apontaram para o debate colaborativo entre os professores que atuam nas diferentes fases de ensino fundamental. Segundo os autores, torna-se necessário considerar as dificuldades com a estrutura curricular e com as práticas pedagógicas distintas, que levam às dificuldades de aprendizagem.

## 2.2 ASPECTOS RELEVANTES NO RESGATE DAS PESQUISAS

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 31), “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e de indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer a expansão do conhecimento”. Dessa forma, evidencio, neste espaço, as contribuições dos estudos em questão, bem como as possibilidades da abertura para novas pesquisas em aspectos não abordados.

As pesquisas analisadas tiveram objetivos distintos, que envolveram temáticas relacionadas ao fracasso e reprovações, questões psicológicas, investigações em disciplinas específicas, relação escola-aluno e relação professor-aluno. Observei que apenas o estudo realizado por Borges (2015) objetivou a construção de uma proposta de formação continuada para os professores dos anos finais. O foco da investigação dirigiu-se aos professores e ao saber docente, sendo que, para a elaboração da proposta, a autora apoiou-se na revisão bibliográfica, documental e nos questionários aplicados aos professores.

Acredito ser pertinente registrar que meu estudo oportunizou a realização de rodas de conversa com os estudantes das turmas de 6º e 7º ano, tendo o acompanhamento cuidado das turmas durante o ano letivo 2019. Com essa metodologia, dei voz e oportunidade aos estudantes para apresentarem suas vivências escolares no processo de transição, dialogando com os apontamentos e observações dos professores na proposta de formação continuada.

Os descritores “transição + ensino fundamental” foram tratados em todas as pesquisas, observando objetivos, metodologias e resultados. A maioria dos resultados encontrados apresenta estudos relacionados à transição da Educação

Infantil para o 1º ano do ensino fundamental. Por outro lado, quando adicionado o descritor “formação continuada”, apenas o estudo de Borges (2015) encaixou-se na temática da minha pesquisa.

É importante destacar que existem pesquisas que dialogam com os processos de transição que ocorrem na escola. Porém, poucos estudos investigam a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e com ênfase na formação continuada proposta pela coordenação pedagógica. De todo modo, estudos que problematizam essa temática trazem novas contribuições ao processo de transição, possibilitando diferentes atuações no espaço escolar.

### 2.3 CONCEPÇÕES DE PESQUISA

Entende-se que pesquisa é o ato de investigar e buscar respostas para problemas expostos, com base em uma intenção específica. Para Gil (2002), pesquisamos porque temos o desejo de conhecer algo para fazê-lo de maneira mais eficiente ou eficaz. Segundo Deslandes (1998, p. 35), “a pesquisa científica ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico”.

Demo (2017, p. 20) afirma que a pesquisa é entendida “tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo) [...]”. Já em Minayo (2001, p.17), encontramos a pesquisa com a ideia de: “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. Assim sendo, pesquisar é dialogar, questionar, criar, investigar.

Demo (2006) afirma que pesquisar é fundamental para questionar o saber que já existe e ao mesmo tempo estabelecer novas relações com o conhecimento. “Pesquisa se define [...] pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica”. (DEMO 2017, p. 34). Segundo o autor, é necessário o questionamento, para que haja a criação.

Em vista disso, é fundamental que exista um problema de pesquisa no qual o pesquisador debruça-se especificamente e, neste sentido, o problema deve partir de

inquietações e do interesse do pesquisador. Conforme Minayo (2001), toda investigação tem início em um problema articulado a conhecimentos anteriores, mas também deve-se pretender a criação de novos referenciais. “Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação [...], no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. (LÜDKE E ANDRÉ, 2017, p. 2). O papel do pesquisador torna-se fundamental neste aspecto, uma vez que ele serve como veículo entre o conhecimento construído na área e as evidências estabelecidas com a pesquisa. (LÜDKE E ANDRÉ, 2017).

Segundo Minayo (2001), a preocupação metodológica permite apontar os riscos e criar condições para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Por isso, a presente pesquisa teve o enfoque no estudo e análise de dados com base na teoria crítica, através de obras de especialistas da área, tais como Freire (1997, 2007), Albuquerque & Protásio (2005), Hauser (2007), Luck (2009), Libâneo (2001), Saviani (2011) Nóvoa (1992, 1999), entre outros, buscando, dessa forma, aprofundar os estudos e reflexões sobre o tema.

A pesquisa desenvolveu-se tendo como problema de investigação: Quais são os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o ingresso no 6º ano do ensino fundamental da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e como a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento? Ademais, teve, como objetivo geral: investigar os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e de que maneira a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento.

#### 2.4 TIPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

Para a realização desta pesquisa, priorizou-se a abordagem qualitativa, uma vez que muitos dados coletados foram predominantemente descritivos e não puderam ser quantificados. De acordo com Minayo (2001, p.22), “[...] a abordagem

qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A abordagem qualitativa teve, como objetivo, dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de transição dos anos iniciais para anos finais do ensino fundamental. A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”. (MINAYO 2001, p. 21-22). Ao mesmo tempo, através de rodas de conversas, estudantes e professores tiveram seus pontos de vista, sentimentos e convicções observados e ouvidos. Segundo Lüdke e André (2017), através de observações, o pesquisador consegue chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos envolvidos, o que é muito importante nas abordagens qualitativas.

Cabe também destacar que a pesquisa teve caráter descritivo-interpretativo, partindo da descrição das características de um determinado grupo e seguindo com a interpretação dos dados coletados. Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Além disso, conforme Castro (1976, p. 66): “quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas”.

Em função da necessidade da conceitualização e compreensão aprofundada dos temas abordados, a presente pesquisa teve, como base principal, a leitura de livros, teses, dissertações e artigos científicos, pois, conforme Rampazzo e Corrêa (2008, p. 74-75): “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em dados já elaborados, sua principal vantagem é o fato de que o investigador possui uma cobertura ampla, no que diz respeito às informações e estudos históricos. “Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação”. (KÖCHE, 2002, p.122).

A presente pesquisa desenvolveu-se com metodologia de natureza qualitativa, classificada como pesquisa-ação. Teve como característica a interação

entre o pesquisador e os pesquisados, todos envolvidos de forma participativa e cooperativa. Neste sentido, conforme Thiollent (2011, p. 20):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores possuem participação explícita e ativa no acompanhamento, na análise e na avaliação/reflexão dos problemas encontrados (THIOLLENT, 2011). Ainda, segundo o autor, há alguns aspectos principais da pesquisa-ação: interação entre pesquisador e pesquisados; ordem de prioridade dos problemas e soluções; objeto de investigação constituído pela situação social e pelos problemas; objetivo de resolver ou esclarecer os problemas observados; acompanhamento de decisões, ações e atividades intencionais; busca aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos pesquisados.

## 2.5 ELEMENTOS DA PESQUISA: O LUGAR, OS SUJEITOS, OS DADOS

A EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco foi o lugar onde ocorreu a pesquisa. A escola estadual pertencente à 15ª Coordenadora Regional de Educação está localizada no Distrito Industrial do município de Erechim, recebe estudantes residentes no Km 07 - Corsan, Distrito Industrial, Desvio Becker, Cohab Estevão Carraro, Bela Vista, Aurora, Atlântico, Alvorada, Vila Feliz, Rio Tigre, Rio Poço, Parque Redenção, Progresso, Petit Village, Novo Atlântico, Maria Clara e outros<sup>5</sup>.

De acordo com a filosofia no Projeto Político Pedagógico (PPP), trata-se de uma escola inclusiva, que tem compromisso com a construção e a socialização do conhecimento, tem, como princípio educativo, o pensamento crítico voltado para o desenvolvimento da cidadania. No ano 2019, a escola atendia 373 estudantes distribuídos entre o 1º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Possuía um quadro com 29 professores e oito funcionários. No ano de 2020, a escola atende 367 estudantes e possui 24 professores e oito funcionários.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os sujeitos que estiveram envolvidos neste estudo foram selecionados levando em consideração os objetivos desta pesquisa. O grupo foi composto por estudantes das turmas de 5º, 6º e 7º ano, professores de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e a coordenação pedagógica da escola.

As turmas de 5º, 6º e 7º ano da escola contaram em média com 25 estudantes cada uma. Esses estudantes participaram de rodas de conversas que serviram como diagnóstico para a atuação da coordenação pedagógica nas formações continuadas dos professores.

O primeiro momento de escuta dos professores aconteceu durante o conselho de classe do primeiro trimestre 2019. A partir desse contato, os professores participaram de formações continuadas organizadas pela coordenação pedagógica com o intuito de discutir sobre o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental da escola.

Cabe destacar que, tanto as rodas de conversa com os estudantes quanto o conselho de classe e as formações continuadas realizadas com o coletivo de professores, foram gravadas em áudio (autorização da escola, TCLE e Comitê de Ética na pesquisa) e transcritas após cada realização. Optou-se por tal procedimento de recolha de dados a fim de possibilitar a integralidade dos registros coletados durante os momentos de diálogo com os sujeitos envolvidos na investigação.

Desse modo, a presente pesquisa situada no horizonte da abordagem qualitativa utilizou o estado do conhecimento e as rodas de conversas como instrumentos para a coleta de dados. Ademais, teve, como objetivo, apresentar o estado do conhecimento da transição dos anos iniciais para os anos finais, bem como a importância da formação continuada e atuação da coordenação pedagógica, a fim de saber como o conhecimento tem sido produzido acerca da temática. Segundo Ferreira (2002, p. 257):

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...].

Essa etapa foi organizada a partir do levantamento de estudos sobre a temática nos últimos dez anos (indicados no item 2.1). Os dados coletados foram organizados em quadros, em que constaram especificidades sobre as publicações: ano da publicação, título, tipo de documento, autor, orientador, universidade e breve resumo da temática, bem como breve análise acerca das publicações, buscando articulações com meu objetivo de pesquisa.

As rodas de conversa aconteceram em cada turma com os estudantes de 5º, 6º e 7º anos da escola e tiveram como objetivo dar voz aos estudantes para que pudessem apresentar as questões, que, segundo eles, estão envolvidas no processo de transição dos anos iniciais para os anos finais. A roda de conversa com as turmas do 6º e 7º ano ocorreu separadamente no dia nove de abril de 2019. Na ocasião, foi utilizada a seguinte pauta para nortear a conversa: quais os maiores medos e desafios encontrados pelos estudantes; o que eles têm observado como mais difícil; de que forma tem sido feita a organização dos cadernos e livros; o que tem despertado interesse; quais as maiores diferenças observadas entre um ano e o outro; quais os problemas identificados no ambiente escolar, etc.

A roda de conversa com a turma do 5º ano aconteceu no primeiro dia de aula da turma no 6º ano em 2020. Isso não ocorreu ao final de 2019 em função de que as professoras dos anos iniciais da escola aderiram à greve que aconteceu no fim do ano. A roda de conversa com a turma no primeiro dia de aula foi um fator significativo, uma vez que possibilitou observar que 20% da turma do 6º ano de 2019 havia reprovado. Além disso, evidenciou-se muita dificuldade em conversar com os estudantes pela euforia e pela dificuldade em participar da roda de conversa.

Para Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Tendo as rodas de conversa como base, foi possível levantar um diagnóstico acerca dos problemas envolvidos no processo de transição, segundo o ponto de vista dos estudantes, que vivenciam a experiência da transição. A partir desse

diagnóstico, as propostas de formação continuada foram organizadas pela coordenação pedagógica.

Além das rodas de conversa, o diagnóstico inicial com os professores aconteceu durante o conselho de classe do 1º trimestre de 2019, onde todos foram ouvidos e as questões levantadas e registradas. Partindo disso, as formações continuadas tiveram início com a apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos, o problema de pesquisa, a contextualização teórica e a metodologia. Em seguida, os professores foram convidados a dialogar sobre os desafios da docência no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

Na segunda formação continuada, abordou-se com os professores o conceito de transição escolar e pluridocência embasados nas referências de Rangel (2001), Hauser (2007) e Freire (1997, 2007). Após, foram apresentados os principais relatos dos estudantes sobre a temática da pluridocência e do processo de ensino e aprendizagem.

O apoio familiar e o desempenho escolar foram categorias tratadas na terceira formação continuada. Na ocasião, houve a necessidade da contextualização do art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, que se refere ao direito dos pais à ciência sobre o processo pedagógico da criança ou adolescente. Além disso, foram apresentadas as falas dos estudantes das turmas de 6º e 7º anos referentes ao apoio familiar e ao desempenho escolar.

Na quarta e última formação continuada, em função do número de professores novos que passaram a fazer parte do quadro de professores da escola, houve a necessidade de contextualizar o grupo quanto à realização da pesquisa que está em andamento desde 2019. No ensejo, foram apresentados os objetivos e o problema de pesquisa, contextualizando a importância e a participação ativa na coleta de dados dos envolvidos no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco.

Em seguida, teceu-se um panorama geral das principais categorias e relatos dos estudantes, coletados durante as rodas de conversa, assegurando a realidade e veracidade dos fatos ao coletivo de professores. Na sequência, apresentaram-se as categorias e narrativas mais relevantes do grupo de professores que participou do

conselho de classe, bem como das formações continuadas realizadas referentes à pesquisa.

Na ocasião, também foram descritas e avaliadas as sugestões de mediação apresentadas nas formações continuadas anteriores. Houve um momento de discussão sobre as possibilidades de adoção dos encaminhamentos já previstos, tanto por parte dos professores quanto da parte da equipe diretiva da escola.

O encerramento da atividade deu-se com a exposição do perfil docente elaborado pelos próprios estudantes, considerando o que foi abordado na análise de dados obtidos nas rodas de conversa. Isso fortaleceu a oportunidade de reflexão acerca da atuação docente e das expectativas dos estudantes da escola com relação ao perfil esperado do professor e, conseqüentemente, sua atuação em todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

Cabe destacar aqui que o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, a fim de proteger os interesses, as opiniões e a integridade dos participantes envolvidos na pesquisa. A submissão ocorreu após a qualificação, visando às alterações metodológicas, bem como contribuições recebidas.

## 2.6 ANÁLISE DA EMPIRIA

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados com base nos procedimentos que caracterizam uma investigação descritivo-analítica. A pesquisa com viés descritivo-analítico é realizada orientada pela descrição de uma dada realidade, tomada como objeto de investigação, em que, com o devido estranhamento, o investigador realiza as inferências, que entende cabíveis à interpretação do material empírico produzido. Ao proceder à pesquisa com a ideia de análise com caráter descritivo-analítico, o investigador procura, com seriedade e espírito científico, produzir sobre seu objeto de estudo, conhecimento científico significativo.

Os dados produzidos a partir dos instrumentos utilizados permitiram localizar relações, que, agrupadas, constituíram-se em categorias de análise crítica. A análise, neste estudo, foi subjetivada com base no corpo teórico que fundamentou o estudo desde a sua origem. Desse modo, o fenômeno descrito e interpretado teve,

como referência, o lugar, os sujeitos e o contexto socioeducacional, que envolve o material empírico produzido por intermédio das rodas de conversa (alunos) e das formações continuadas (professores).

Em relação às rodas de conversas realizadas com os alunos em processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, a empiria foi agrupada (categorias) da seguinte maneira: migração para a pluridocência; processo de ensino e aprendizagem; indisciplina; desempenho escolar; turno de aula e perfil docente. No que se refere aos professores (formações continuadas), o material empírico foi agrupado (categorias), conforme segue: imaturidade, dependência e falta de limites; perfil profissional; pluridocência; afetividade e conselho de classe.

## 2.7 PRODUTO FINAL

Como requisito indispensável à dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Educação, o produto final desta pesquisa trata-se da apresentação de alguns mecanismos e estratégias para auxiliar no processo de transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, organizadas a partir da escuta da coordenação pedagógica aos professores e aos estudantes envolvidos no processo de transição da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco.

O caráter de escuta, dialógico e participativo deste estudo, possibilitou a construção de alguns mecanismos e estratégias, que serão entregues à direção da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e à 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

O texto a ser enviado às instituições indicadas é o que consta como capítulo 5: Mediação da ação docente no processo de transição: algumas possibilidades, dessa dissertação. O referido capítulo foi sistematizado a partir dos diagnósticos e das reflexões produzidas nas rodas de conversa com os estudantes, no conselho de classe e nas formações continuadas realizadas com os docentes. Tendo em vista os possíveis limites das proposições construídas, elas têm a finalidade de auxiliar a coordenação pedagógica, os docentes, os estudantes e os pais no enfrentamento às fragilidades que repercutem negativamente no desempenho dos estudantes nesse processo de transição.

O entendimento é de que o estudo produziu alguns mecanismos objetivos para a escola em questão, mas que também podem servir como referência à Rede Estadual de Ensino pretendente à 15ª CRE, que poderá disponibilizá-las para as escolas que ofertam a modalidade de ensino fundamental.

### 3 PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

*É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. (NÓVOA, 1992, p. 10).*

A complexidade de fatores que se entrecruzam na formação de professores é ampla, por isso, requer permanente aperfeiçoamento e vigilância, tanto das instituições formadoras como das mantenedoras e das próprias escolas. Para fundamentar os propósitos desta investigação, procuro, nas interfaces da formação continuada, do espaço da escola e do trabalho do coordenador pedagógico, a orientação teórico-metodológica para acompanhar e orientar os estudantes em processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

Neste capítulo, inicialmente, procuro trazer alguns fundamentos da formação continuada de modo articulado com as exigências referentes à prática docente. Na sequência, argumento sobre o espaço da escola como *locus* fundamental para a formação continuada dos professores. E, por fim, trago à reflexão o trabalho do coordenador pedagógico, como possibilidade para fomentar e dinamizar a formação continuada no ambiente da própria escola.

#### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

A formação continuada foi tratada neste tópico sem desconsiderar que os professores vêm de uma formação inicial, seja no magistério em nível médio ou em cursos de licenciatura. Nos últimos anos, inúmeras pesquisas relacionadas à formação continuada têm sido realizadas em virtude da crescente relevância sobre o tema. Autores como Barreto (2011, 2015), Freitas (2014), Gatti (1996, 2016), Libâneo (2001), Nóvoa (1992, 1999) trazem apontamentos relevantes que merecem consideração pela sua sempre atualidade.

Para Gatti (2016, p. 169): “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto de suas redes

de ensino”. Desse modo, a formação continuada representa a extensão da formação inicial, como uma prática constante e como uma ferramenta de ação-reflexão-ação.

Conforme o art. 13, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cabe ao professor, além de ministrar os dias letivos, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Dessa forma, as formações continuadas em serviço fazem parte do compromisso profissional docente. Destaco, também, que o art. 67 da LDB – Lei nº 9.394/96 estipula a promoção através dos sistemas de ensino da valorização dos profissionais da educação, assegurando, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado. Além disso, o art. 87, § 3º, inciso III, destaca que os estados, municípios e, supletivamente, a União, devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

No ano de 1997, ao determinar que um percentual dos recursos financeiros fosse destinado à formação do professor em exercício, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) possibilitou a articulação entre as redes mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Por meio dessa possibilidade foram desenvolvidos programas de formação aos professores da rede pública, conhecidos como políticas emergenciais de formação (BARRETO, 2011).

Vieira (2014, p. 422) afirma que “o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na meta 16, a formação de 50% dos professores em nível de pós-graduação, bem como a formação continuada dos profissionais da educação, o que inclui professores, pedagogos e funcionários da educação”. A definição de tal meta demonstra a preocupação com a formação continuada docente.

Ademais, segundo Rabelo (2014, p. 536):

O PNE 2001-2011, Lei nº 10.172, de 2001, deixa visível a noção de que as iniciativas de formação continuada devem ser essencialmente executadas pelas unidades subnacionais/locais, onde ocorrerão as tarefas gestoras, que, de fato, são coordenar, financiar e manter os programas como ação permanente.

Nos anos 2000, a formação continuada de professores em serviço ganhou vigor. “De iniciativas que dependiam frequentemente dos próprios professores, a

formação continuada passa a ser assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo uma variedade de parcerias”. (BARRETO, 2015, p. 695). Estudos consideram que os professores ocupam o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso do país (BARRETO, 2015). As Sinopses Estatísticas da Educação Básica mostram que, conforme o censo realizado no ano de 2018, existem mais de dois milhões e duzentos mil professores para atender aos mais de 48 milhões de estudantes da Educação Básica. Evidentemente, os processos de formação (inicial e continuada) precisam acompanhar esse crescimento no número de professores e estudantes.

As políticas de valorização e formação docente estão vinculadas às “possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro”. (FREITAS, 2014, p. 428). Para Nóvoa (1999), não faltam programas que contemplem a formação de professores, o que faltam, contudo, são articulações do cotidiano docente com as dimensões das formações. Por isso, torna-se necessária a aproximação das formações continuadas às práticas docentes para que, dessa maneira, possam contribuir na resolução de problemas através de processos de reflexão sobre a prática pedagógica realizada no “chão” da escola.

É importante compreender que a formação continuada não tem o poder de resolver todos os problemas da educação, mas é uma das alternativas que tem a função de mediar e discutir a realidade escolar vivenciada pelos professores e produzir encaminhamentos. “Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si”. (FUSARI, 1992, p. 26).

As formações continuadas podem ser consideradas, também, espaços para que haja reflexão acerca da prática. É necessário que o professor reflita sobre sua prática docente, sendo que, a partir da reflexão, as mudanças e/ou continuidades trazem sentido às práticas.

Infelizmente, muitos professores relativizam a importância das formações continuadas e, ainda, encaram-nas apenas como palestras, cursos ou encontros ministrados por professores renomados e com grande conhecimento. Quando muito, limitam-se a fazer algum questionamento, mas eles pouco refletem acerca de suas próprias práticas pedagógicas. Isso é corroborado com a afirmação:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 1999, p. 23).

A formação continuada pode e necessita acontecer em diferentes espaços, seja no ambiente escolar com seus pares, em encontros ou formações regionais, ou oferecidas pelas mantenedoras. “A formação continuada é responsabilidade do Estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, sendo articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica”. (FREITAS, 2014, p. 429).

Em Libâneo (2001), encontramos que a formação continuada consiste em atividades dentro e fora da jornada de trabalho. Quando a formação ocorre em serviço, os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições para que elas aconteçam de forma programada e com qualidade. Para Gatti (2016, p. 167): “Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”.

Segundo Bruno e Christov (2005), o ato de refletir sobre a prática docente dentro do espaço escolar requer tempo e organização, a fim de constituir a comunicação efetiva entre os professores. Além disso, os autores destacam a oportunidade para formação pessoal e profissional, além do espaço de autoria e de compreensão da própria experiência pedagógica.

A partir das formações continuadas, o professor pode refletir sobre sua prática docente, observar seus acertos e falhas, além de dividir suas experiências. Essa reflexão precisa estar embasada em pesquisas e estudos que delimitem novos caminhos ou mudanças de atitude. Libâneo (2001) afirma que, por meio da formação continuada, o professor tem a oportunidade de estar em constante desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. Além disso: “é na escola que, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram

e modificam procedimento, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. (LIBÂNEO, 2001, p.189).

As formações continuadas permitem aos professores o diálogo acerca dos apontamentos observados em comum. A partir desses diálogos, ocorre o coletivo profissional, a partilha das práticas pedagógicas. “É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores”. (NÓVOA, 1992, p. 8) no próprio ambiente em que ocorre o trabalho docente.

É no tempo dedicado à formação continuada que o professor tem a oportunidade de trocar experiências vividas em sala de aula com seus colegas, buscando soluções para mediar conflitos e melhor compreender seus estudantes. De acordo com Nóvoa (1992, p. 13): “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

É fundamental destacar que a reflexão sobre a prática pedagógica precisa acontecer, tendo em conta a mudança do que se evidencia como necessário no meio escolar e social. Certamente, o processo reflexivo possibilita a transformação da indignação, em diagnósticos que podem ser resolvidos a partir da alteração de métodos e da própria consciência.

A formação continuada tem o papel de articular os saberes teóricos e práticos vivenciados pelos professores, contando com a mediação da coordenação pedagógica ou da equipe gestora. De acordo com Libâneo (2001, p. 68), existem várias formas de realizar as formações continuadas: “cursos, congressos, seminários de estudo, reunião pedagógica, encontros com a coordenação pedagógica, estudos individuais”.

Conforme Luck (2009), a capacitação profissional em serviço deve ser estruturada, liderada e orientada pelo gestor escolar e necessita envolver atividades como, por exemplo: observação, análise e *feedback* das experiências profissionais, promover grupos de estudos, troca de experiências e material pedagógico, planejamento e conhecimento de novas aprendizagens e novas práticas profissionais.

O discurso da escola como *locus* de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas como profissional capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, direcionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto, capaz de pensar sua própria formação. (DOMINGUES, 2015, p. 26).

Neste sentido, formação é movimento, diálogo, relação, interação, construção, processo. Não é possível formar-se sozinho. “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. (MOITA, 1995, p. 115). A formação continuada é uma dinâmica de autoconhecimento e autorreflexão, que busca a construção da identidade profissional, estando sempre em constante processo de aprendizado.

### 3.2 ESCOLA - ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao discutir a formação docente, tornou-se importante considerar a escola como espaço de diálogo e de formação continuada. É no ambiente escolar que a individualidade do professor é observada de forma efetiva, o que significa o reconhecimento de todas as competências docentes envolvidas no processo formativo do professor. De acordo com Gatti (1996, p. 88): “Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional”.

Pensar a prática docente e a formação continuada atrelada à escola permite vivenciar o cotidiano escolar de forma efetiva e mais próxima da realidade. Torna-se possível perceber a escola como espaço privilegiado para formação, convívio pessoal e profissional, ambiente de reflexão, discussão e participação: o *locus* da formação continuada docente.

Os professores [...] vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. [...] Nesse sentido, a análise de seu espaço escolar é necessária para compreendê-lo e fazer o confronto com outras realidades, pois ler o mundo implica ter conhecimentos que fundamentem essa leitura. O reconhecimento deste espaço como formador e seu estudo como processo de formação são atividades formativas, por sua vez, compostas de

fundamentos para as leituras necessárias à formação continuada de professores. (ALVARADO-PRADA et al, 2010, p. 370-371).

Partindo do pressuposto da escola enquanto espaço de formação continuada, torna-se necessário observar que esse processo de formação precisa acontecer, visando à continuidade. Conforme Nóvoa (1992, p. 19), “os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. Essa prática não pode ser apenas centrada nos professores, ela precisa partir dos professores e buscar atender as necessidades de todos os envolvidos no ambiente escolar.

A implantação da Lei nº 11.738/2008, que diz respeito à instituição do Piso Nacional Salarial dos professores, apresenta, no art. 2º, § 4º, a composição da jornada de trabalho dos professores, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades com os estudantes. Assim, considera-se 1/3 (um terço) da jornada de trabalho a ser cumprido extraclasse (BRASIL, 2008).

No caso específico do estado do Rio Grande do Sul, o Decreto nº 49448/2012, em seu art. 2º, inciso VIII, compreende a hora-aula como cada unidade de tempo em que é dividido o turno escolar, que deverá integralizar treze horas do regime de trabalho de vinte horas semanais. O inciso IX explica a hora-atividade como a unidade de tempo destinada a estudos, planejamentos, avaliação do trabalho com os estudantes, reuniões pedagógicas, entre outros.

O art. 3º desse mesmo decreto apresenta o regime de trabalho de 20 horas semanais distribuído na seguinte jornada de trabalho:

- I – 13 horas (780 minutos) a serem cumpridas na escola, em atividades letivas, incluído o período de recreio;
- II – 7 horas (420 minutos) para horas-atividade, assim distribuídas:
  - a) 4 horas (240 minutos) para estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas, bem como em jornadas de formação organizadas pelas escolas, CREs e SEDUC; e
  - b) 3 horas (180 minutos) a serem utilizadas a critério do profissional do magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço. (RIO GRANDE DO SUL, DECRETO nº 49448/2012).

Conforme o teor do Decreto, é possível observar que o professor da rede estadual possui, em seu regime de trabalho, 1/3 das horas destinadas para atribuições como planejamento, avaliação, reuniões, estudos e formações continuadas, que podem ser realizadas tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. Uma organização que nem sempre acontece de forma efetiva. Infelizmente, a realidade profissional enfrentada pelos professores, de modo geral, acaba por não contribuir e, ainda, dificultar um processo formativo de qualidade que se almeja. Um dos desafios é o fato de que professores trabalham em mais de uma escola para complementar a renda mensal ou a carga horária do contrato de trabalho, o que exige duplicação de tarefas.

Dessa forma, muitas vezes, o 1/3 extraclasse da jornada de trabalho dos professores acaba destinado aos planejamentos rotineiros para as inúmeras turmas, correção de avaliações classificatórias e não diagnósticas, lançamento de notas e faltas, preenchimento dos intermináveis cadernos de chamada. O professor cansado, sobrecarregado e com baixa remuneração, acaba estudando pouco e deixando a formação continuada como última opção, e quando ela adapta-se aos horários disponibilizados pela escola.

Baixa qualidade da formação e condições inadequadas de trabalho, entre as quais se incluem baixa remuneração, carreira com jornadas inadequadas e falta de uma política de aprimoramento profissional constante – [essas condições] ocorrem há décadas em nossas escolas públicas, comprometendo o desenvolvimento pleno das potencialidades dos professores em seu trabalho pedagógico, submetendo grande parte deles à dupla jornada em duas ou mais escolas e a condições de stress dos que se responsabilizam pelas demandas cotidianas no espaço de trabalho. (FREITAS, 2014, p. 439).

Outro fator relacionado à difícil realidade das formações continuadas no espaço escolar é a imposição das mantenedoras de ensino em relação aos cursos e formações prontas, que partem de fora do contexto e da realidade do cotidiano escolar. “Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática [...]”. (KRAMER, 2002, p. 29).

Segundo García (1995), a cultura organizacional da escola facilita ou dificulta o desenvolvimento dos processos formativos dos professores, tornando-os ou não

autônomos e colaborativos, propiciando ou não um clima de confiança e compromisso. Por isso, pensar em formação continuada desconsiderando o contexto de trabalho do professor (sua rotina, experiências, cotidiano, escola) resulta em mudanças insignificantes relacionadas à prática pedagógica. É fundamental que o professor reflita acerca de sua prática docente, suas atitudes e sobre os desafios que ele enfrenta no ambiente escolar. Esse processo reflexivo permite a construção da identidade profissional e o reordenamento do trabalho docente.

É necessário que a escola enquanto *locus* da formação continuada proporcione liberdade e autonomia para permitir a escuta e a observação das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos professores. Cada ambiente escolar apresenta suas peculiaridades, aspectos culturais, metodologias de trabalho, crenças e realidade social. Uma escola pública localizada no centro da cidade não terá a realidade de uma escola pública da periferia ou de um bairro. Por isso, precisa ser pensada, organizada e discutida, partindo de suas necessidades e potencialidades.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. [...] Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos actuais de formação de professores. (NÓVOA, 2003, p. 5, grifo do autor).

Considerar a escola enquanto espaço de formação continuada docente implica compreender os saberes dos professores e a relação deles com o trabalho na escola. Tardif (2014, s/n) afirma que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é apenas utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. A escola é um espaço em que o professor age, reflete e modifica seus saberes. Esses saberes são construídos através de experiências pessoais e profissionais, levam em consideração aspectos pedagógicos, morais, sociais, crenças. São saberes que mudam e adaptam-se, dependendo da necessidade ou do ambiente.

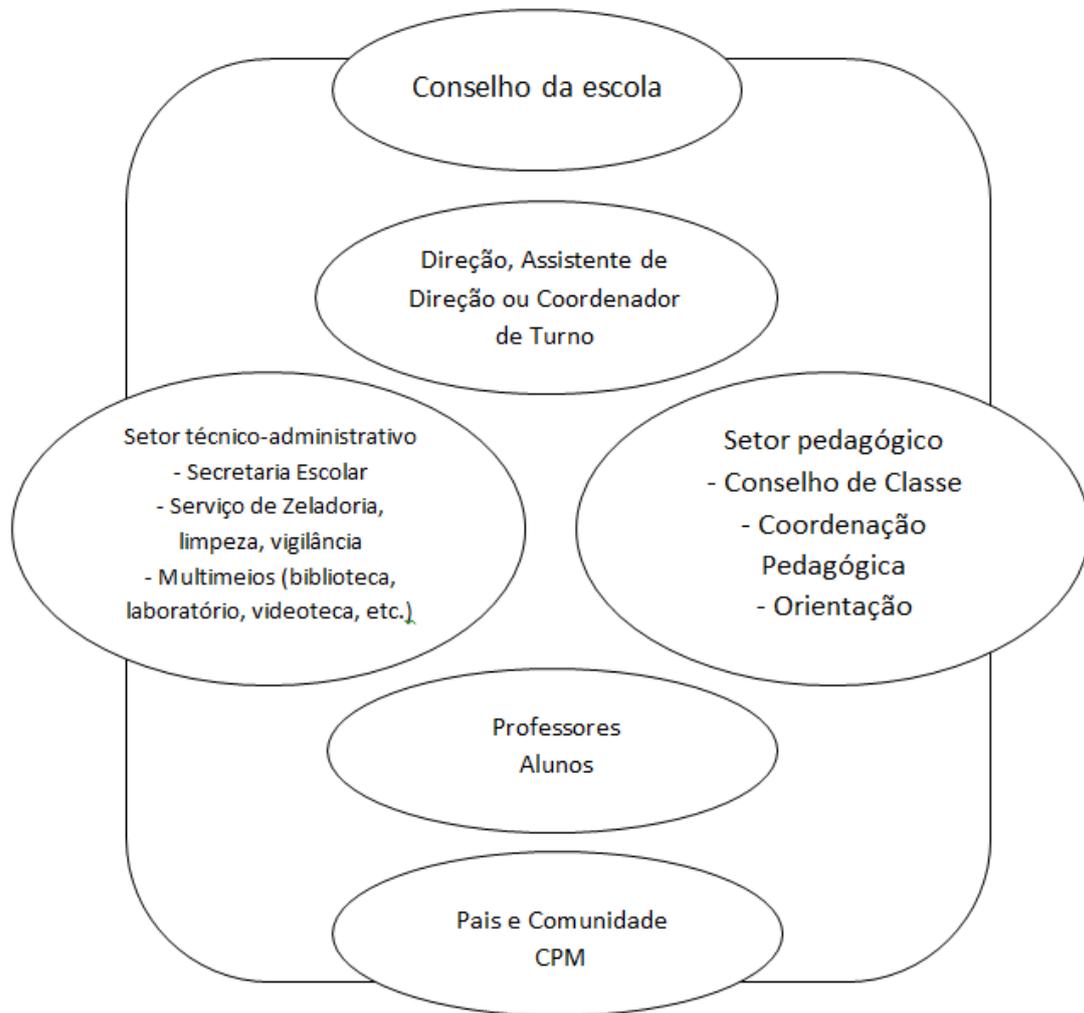
Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplicar saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2014, s/n).

De acordo com Nóvoa (1992) e Kramer (2002), a formação não é construída por acumulação, mas com diálogo entre o grupo de professores, que é fundamental para que haja a troca de saberes que surgem da prática profissional. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1992, p. 14).

### 3.3 COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR NA ESCOLA

Toda escola necessita de organização para que haja consonância em sua organização e seu funcionamento. Essa forma de organização é exemplificada por Libâneo (2001) como estrutura organizacional interna e, geralmente, é prevista no regimento escolar, bem como pela legislação estadual ou municipal em que a escola está inserida. A imagem a seguir apresenta uma estrutura típica de uma escola e as inter-relações entre os diferentes setores:

**Imagem 1:** Organograma Básico de Escolas – Libâneo (2001)



**Fonte:** Google, 2019.

A partir da imagem anterior, pode-se observar inúmeros aspectos. O primeiro é a inter-relação que ocorre entre todos os segmentos da e na escola. Outro ponto é a composição dos setores técnico-administrativo e pedagógico, que, apesar de estarem inter-relacionados, constituem dois setores diferentes. No setor técnico-administrativo, destacam-se os serviços de secretaria, zeladoria, limpeza, vigilância, biblioteca, laboratórios, etc. Já o setor pedagógico compreende a coordenação pedagógica e a orientação educacional (o conselho de classe é entendido como uma ação avaliativa realizada pelo setor pedagógico). Em muitas escolas, a função

de orientação educacional é atribuída ao coordenador pedagógico<sup>6</sup>, como é o caso da escola pesquisada.

Para estabelecer o diálogo sobre a função do coordenador pedagógico, cabe aqui um breve destaque ao surgimento dessa profissão. A alusão ao papel da coordenação pedagógica teve início ainda por volta do século XII, quando esse profissional tinha a função da inspeção escolar, mais precisamente nas escolas paroquiais. Tinha como tarefa acompanhar as atividades escolares e o direito de ensinar. Em meados do século XVIII, a figura do inspetor escolar público ganhou espaço no campo educacional. Somente com a chegada do ano de 1950 e o Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), surgiu, no Brasil, a supervisão escolar, juntamente com as habilitações em Pedagogia, que passaram a ocorrer em 1969 (DOMINGUES, 2015).

A ideia de coordenação pedagógica emergiu em São Paulo por volta da década de 1960 em decorrência da LDB - Lei nº 4.024, de dezembro de 1961. Mas, somente a partir de 1985, despontou com mais vigor a denominação de coordenação pedagógica, unindo os cargos de assistente pedagógico e orientador educacional. No período, as principais questões pedagógicas diziam respeito à qualidade do ensino, diminuição da repetência e evasão escolar (DOMINGUES, 2015). “Desde então, ampliaram-se as demandas de trabalho para o Coordenador Pedagógico, bem como as pesquisas sobre a atuação desse profissional, cada vez mais associada à formação do docente na escola [...]”. (DOMINGUES, 2015, p. 25). O autor (2015, p. 26) continua destacando que:

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas e das necessidades educativas da comunidade.

---

<sup>6</sup> O estado do Rio Grande do Sul não conta com legislação específica, que trata do trabalho do coordenador pedagógico na escola. Mas, cabe destacar que a autorização para o cargo dá-se a partir dos seguintes pré-requisitos: o profissional precisa ter formação em Pedagogia, ser nomeado em um concurso do Estado do Rio Grande do Sul e ter finalizado o estágio probatório (3 anos). No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, consta que compete ao coordenador pedagógico dar sua contribuição na construção do processo de aprendizagem na escola. Também, indica que ele é o articulador do fazer pedagógico na escola, coordenando e planejando a implementação de todas as atividades pedagógicas. Contribui assessorando o processo de planejamento e dinamização do currículo, conforme linha filosófica e os objetivos que constam do PPP da escola.

Em virtude dessa trajetória em relação à função do coordenador pedagógico, muitos não têm clareza sobre o seu real papel e as responsabilidades atribuídas ao cargo. Por isso, muitas vezes, o coordenador pedagógico acaba por ser visto e considerado na escola como um “faz tudo” e passa o dia “apagando incêndios”. Isso sem contar as substituições de professores, as intervenções relacionadas à indisciplina e o atendimento aos pais. Esses fatos ocorrem em virtude da proximidade de sua função diretamente ligada com o campo pedagógico da escola. Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 187), essa problemática dá-se em função da

[...] falta de conexão entre o que se requer da função e aquilo que, efetivamente, os coordenadores praticam em seu dia a dia. Ou seja, os coordenadores diariamente são amordaçados pelas emergências que se sucedem no cotidiano escolar, representadas na falta de professores, de material didático, de condições adequadas de trabalho, entre outros fatores.

O bom funcionamento escolar exige uma equipe gestora competente e organizada. Os diferentes setores (administrativo, financeiro, pedagógico) têm suas respectivas funções e importância no ambiente escolar. O setor pedagógico é o que lida diretamente com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e é basicamente conduzido pela coordenação pedagógica. Em consonância com Libâneo (2001), o profissional que deve atuar na coordenação pedagógica é, preferencialmente, alguém formado em Pedagogia, em função das especificidades das funções pedagógico-didáticas da e na escola.

O coordenador pedagógico tem a função de acompanhar, assessorar, apoiar, avaliar as atividades pedagógicas, prestar assistência pedagógico-didática aos professores, além de manter o contato e o relacionamento com pais e a comunidade escolar, buscando articular a comunicação entre ambos (LIBÂNEO, 2001). Dessa maneira, o papel da coordenação pedagógica torna-se essencial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade.

Para que haja organização e planejamento da equipe gestora, algumas atribuições da coordenação pedagógica foram elencadas por Libâneo (2001), entre elas:

- O coordenador deve responder pelas atividades pedagógico-didáticas e curriculares, também acompanhar as atividades de sala de aula, buscando a qualidade do processo de aprendizagem.

- Supervisionar a elaboração e execução de diagnósticos, planos e projetos escolares.

- Propor a discussão e (re) elaboração do PPP da escola, juntamente com o coletivo de professores.

- Orientar a organização do currículo, elaboração de planos de ensino, escolha de livros didáticos e avaliações.

- Prestar assistência pedagógico-didática aos professores, acompanhando planos de ensino, adequação de conteúdos e metodologias, práticas avaliativas, entre outros.

- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores.

- Diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas.

- Organizar as turmas de estudantes, horários e coordenar conselhos de classe.

- Propor e coordenar atividades de formação continuada.

- Elaborar e executar atividades com pais e comunidade escolar.

- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes e avaliação processual dos professores.

Infelizmente, no contexto estadual em que esta pesquisa está inserida, os coordenadores pedagógicos formaram-se enquanto professores, tendo apenas algumas cadeiras referentes à gestão escolar nos cursos de licenciatura, ou seja, não possuem uma formação específica para atuação na área da coordenação pedagógica. Dessa forma, torna-se indispensável a busca pelo aperfeiçoamento profissional a fim de desempenhar o trabalho pedagógico de forma eficiente. “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. (LIBÂNEO, 2001, p. 228).

Outro fator importante para a atuação da coordenação pedagógica é o planejamento das ações futuras. Coordenar é planejar, traçar objetivos e metas e

organizar as formas para alcançá-las. “O planejamento se concretiza em planos e projetos [...]. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática”. (LIBÂNEO, 2001, p. 149).

A organização da formação continuada de professores faz parte do planejamento pedagógico da coordenação. Por isso, “cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”. (SARTORI e PAGLIARIN, 2016, p. 186). Ao escolher as propostas de formação, é essencial que o coordenador pedagógico leve em consideração os anseios observados pelo grupo de professores, trazendo-os para o diálogo reflexivo do grupo.

Como uma de suas atribuições, o coordenador pedagógico tem, no bojo de suas funções, a de organizar e acompanhar as formações continuadas do corpo docente da escola. O fato de colocar o coordenador na condição de formador deve-se ao seu papel articulador do processo de ensino e aprendizagem (GLEGIO, 2008). Ainda cabe salientar que o coordenador é “uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores”. (GLEGIO, 2008, p.116). Desse modo:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2007, p. 9).

Dessa forma, o papel de dinamizar a formação continuada de professores, que é atribuído ao coordenador pedagógico, demanda mobilização do coletivo escolar em favor da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Sendo assim, é o coordenador quem articula os processos educativos e orienta os professores sobre

qual é o caminho mais adequado para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Cabe, então, ao coordenador pedagógico utilizar metodologias para transformar as reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e de produção de saberes sobre a docência (BRUNO E CHRISTOV, 2005). Dessa maneira, as reuniões deixam de ser momentos apenas de relatos de queixas e reclamações, ganhando espaço para a resolução de situações-problema fundamentadas na prática reflexiva e dialógica.

Além das reuniões de formação continuada, faz parte da função do coordenador pedagógico acompanhar o trabalho individual do professor, oferecendo suporte pedagógico e formativo. “Acompanhar o trabalho do professor, individual e coletivamente, é uma tarefa preciosa [...], para encaminhamentos mais específicos e para que o professor não se sinta só [...]”. (DOMINGUES, 2015, p. 128). Através do acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica, é possível que o professor desempenhe seu papel de forma articulada com seus pares.

## **4 A TRANSIÇÃO DO 5º ANO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este espaço traz a descrição e análise do processo de intervenção proposto nesta pesquisa. Para tanto, foram realizadas rodas de conversas (estudantes) e formações continuadas (professores) no decorrer do ano de 2019 e início de 2020. Os estudantes envolvidos no estudo são aqueles que estão em processo de transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco.

As rodas de conversa foram realizadas com os estudantes das turmas de 5º, 6º e 7º ano da escola. Já as formações continuadas foram realizadas envolvendo o corpo docente da escola. Por isso, inicio a abordagem deste capítulo dialogando sobre as perspectivas, expectativas e dificuldades apresentadas pelos estudantes que vivenciaram e vivenciam o processo de transição escolar, a que a pesquisa refere-se - do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental.

Em um segundo momento, mas não menos importante, apresento a descrição e análise dos dados resultantes das formações continuadas realizadas com os professores envolvidos no processo de transição escolar, foco desta investigação. Abordo os desafios e as possibilidades da docência, bem como sugestões de intervenção, tanto por parte da direção escolar quanto do grupo de professores, para que o processo de transição ocorra de modo a não causar temores e traumas aos estudantes.

### **4.1 DIALOGANDO COM OS ESTUDANTES - RODAS DE CONVERSA**

As rodas de conversa realizadas com os estudantes das turmas de 5º, 6º e 7º ano tiveram, como objetivo, a escuta dos estudantes em relação aos sentimentos relacionados ao processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Os momentos aconteceram, separadamente, com cada turma e na seguinte ordem: 6º, 7º e 5º ano do ensino fundamental.

A escuta aos estudantes foi essencial para que as formações continuadas realizadas com os professores da escola pudessem acontecer de forma efetiva e

com base em fatos reais. Os dados coletados nas rodas de conversa por meio dos diálogos produzidos permitiram aos professores, nas formações continuadas, refletir criticamente acerca da realidade educacional da escola.

A primeira intervenção aconteceu no dia nove de abril de 2019 com a turma do 6º ano da escola, em que 20 estudantes participaram da roda de conversa, com a duração de 50 minutos. Os estudantes, dispostos em um círculo, foram orientados quanto ao sigilo da identidade e da gravação do áudio para transcrição. Eles apresentaram muitas contribuições e exemplos, que resultaram na seleção dos dados riquíssimos, que são, na sequência, discorridos e analisados neste estudo.

No mesmo dia ocorreu, também, o movimento de escuta com 19 estudantes da turma do 7º ano, com duração aproximada de 50 minutos. Os estudantes foram orientados sobre o sigilo de identidade e da gravação, sendo que, ao principiar a conversa, no início, manifestaram um pouco de timidez. Conforme os relatos começaram a acontecer, a turma demonstrou confiança no processo e apresentou contribuições, que estão expostas a seguir na análise da empiria.

A roda de conversa com a turma do 5º ano foi organizada para os últimos dias do ano letivo, porém, com a paralisação da escola em apoio à greve do magistério estadual, esse momento precisou acontecer no dia de aula quatro de março de 2020. A alteração na data resultou em observações e registros riquíssimos quanto à euforia dos estudantes recém-chegados ao 6º ano, em seu primeiro dia de aula. Participaram da conversa, que teve duração de 30 minutos, 31 estudantes, sendo seis desses estudantes, repetentes do 6º ano da turma de 2019.

Nas três turmas, as perguntas norteadoras realizadas levaram em consideração a investigação acerca das expectativas, bem como dos desafios encontrados pelos estudantes no processo de transição. Expliquei, em cada turma, que o momento da conversa propiciaria a liberdade de expressão em relação aos diferentes sentimentos e opiniões relacionados ao assunto, que o objetivo era buscar formas de auxiliá-los nesse processo de transição e adaptação.

Assim, considerando os apontamentos emergentes das rodas de conversa realizadas com os estudantes das turmas de 5º, 6º e 7º ano da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco, tornou-se necessária a categorização dos aspectos que se sobressaíram nos três grupos. Dessa forma, foram elencadas sete categorias

que compreendem as principais evidências que serviram como subsídio para as formações continuadas.

As categorias, a seguir, foram organizadas seguindo a ordem decrescente de grau de relevância, levando em consideração do maior ao menor número de evidências citadas nas falas dos estudantes. Além disso, também foi organizada uma síntese para cada uma das categorias selecionadas.

**Quadro 3** – Categorização das falas dos estudantes (5º, 6º e 7º ano)

<b>Categorias</b>	<b>Síntese</b>
Migração para a pluridocência	Os estudantes deixam de ter um único professor (unidocente) e passam a ter vários professores para as diferentes disciplinas (pluridocente).
Processo de ensino e aprendizagem	Organização dos temas, trabalhos e provas.
Orientação familiar	Acompanhamento e auxílio familiar no desenvolvimento pedagógico do estudante.
Indisciplina	Observação sobre as causas de indisciplina nas turmas.
Desempenho Escolar	Relatos sobre rotinas de estudo, notas e motivos de repetência.
Turno de aula	Preferência pelo turno de aula no horário da manhã.
Perfil docente	Apresentação do perfil docente ideal pensado pelos estudantes.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas rodas de conversa.

#### 4.1.1 MIGRAÇÃO PARA A PLURIDOCÊNCIA

Não seria por acaso que a migração para a pluridocência surgiria como primeira categoria de evidências e, dessa forma, como a mais citada pelos estudantes envolvidos no aludido processo de transição escolar, uma vez que são estudantes vindos de uma trajetória escolar guiada, acompanhada e orientada sempre por um único professor - o unidocente.

Inicialmente, cabe destacar aqui a compreensão sobre pluridocência. Compreende-se o termo como vários professores ministrando os diversos componentes curriculares em uma única turma. Segundo o dicionário Infopédia (2020), pluridocência significa “regime de ensino em que os diferentes professores asseguram os vários domínios das áreas curriculares”.

Na roda de conversa realizada com a turma do 5º ano, a pluridocência está associada com a ansiedade em relação às diferentes disciplinas, que os estudantes passam a assimilar nos anos finais do ensino fundamental. A fala de um estudante cita o caso de Inglês e Espanhol para dizer que: “[...] *várias matérias, muitos professores e matérias diferentes, tipo agora eu não sabia que ia ter espanhol. A professora chegou e disse que ia ter espanhol esse ano* (B.R.)<sup>7</sup>.

Isso permite observar a insegurança dos estudantes relacionada às novidades. O medo de não saber o que está por vir, de apenas ouvir falar. Vinculado a isso, a ausência do professor unidocente, até então, o responsável e facilitador da aproximação do estudante com o conhecimento, por meio do vínculo afetivo e também das diferentes metodologias.

Do mesmo modo, situações simples como aprender o nome do professor e a disciplina que será ministrada por ele geram desassossegos e mais ansiedade, como é possível perceber na fala da estudante (R.J), do 7º ano: “*É muito entra e sai de professores, a gente não conseguia nem decorar o nome de todos*” assim como nas palavras de (S.B), da mesma turma: “*Muito pouco tempo, muito professor que entrava [...]*”. Segundo Rangel (2001, p. 22):

O conhecimento é organizado por disciplinas e o aluno, egresso da unidocência, vê-se confrontado com uma prática pluridocente que na maioria das vezes acontece de forma fragmentada, distante de sua cotidianidade e da sua cultura, centrada na especificidade da especialidade do professor.

O ingresso nos anos finais do ensino fundamental marca algumas mudanças significativas que acabam, muitas vezes, dificultando o processo de transição nessa fase da vida adolescente dos educandos. Uma variante considerável é o fato de que

---

<sup>7</sup> O código utilizado para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, refere-se às iniciais do sobrenome e do nome.

muitos professores atuam por áreas de conhecimento, ministrando períodos de 45 a 50 minutos e, às vezes, tendo contato com as turmas um único período durante a semana.

A diferença entre o professor do 5º e do 6º ano é percebida logo no momento em que eles entram na sala de aula. O professor do 5º ano não necessariamente realiza a chamada logo que a aula inicia. Ele possibilita um momento de interação com os estudantes, conversando sobre o que aconteceu em suas casas, ou se tiveram dificuldade na realização do tema de casa. O professor do 6º ano, logo que entra, já providencia a realização da chamada e a organização do material referente à sua matéria, sem “perda de tempo”, afinal esse é escasso. Nesse alinhamento, vale referir que:

O fato de dar aula em várias classes faz com que o professor de 5ª [6º] passe a ter um maior número de alunos e menor tempo de convivência com eles. Conseqüentemente, o professor deixa de se relacionar com o aluno e passa a fazê-lo com a turma toda, num momento em que o aluno depende de sua orientação direta. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 27-28).

Esse curto espaço de tempo causa outros desajustes, como é o caso dos conhecimentos que precisam ser ministrados e desenvolvidos em um período pré-determinado, sabendo que os estudantes possuem diferentes ritmos e tempos de aprendizagem. Isso se evidencia na fala de (H.S): *“E também é difícil porque, às vezes, a gente não consegue terminar de copiar [...]”*.

Além dos diferentes ritmos de acompanhamento e de aprendizagem dos estudantes, evidenciam-se as distintas personalidades dos próprios professores. A respeito disso, nota-se a fala do estudante do 6º ano (C.W.): *“É que cada professora tá de um jeito, uma tá feliz, outra tá cansada, outra tá brava...”*. Segundo Hauser (2007, p. 17),

A mudança da unidocência para a pluridocência em si é um aspecto que requer do aluno uma adaptação mais ou menos imediata, já que ele estará às voltas com muitos professores entrando e saindo da sala de aula no intervalo médio de cinquenta minutos. E cedo perceberá que cada um desses profissionais tem personalidades distintas.

Vale destacar que, além das personalidades, surgem questões de preferências, habilidades e/ou experiências. Muitos professores adaptam-se com

mais facilidade em determinadas turmas e faixas etárias, quando isso demora um pouco mais para acontecer, é necessário que desenvolvam certas aptidões para desempenharem seu papel de forma efetiva, o que pode ou não ocorrer. Juntamente com toda essa heterogeneidade, encontram-se as diferentes metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Assim, os estudantes das turmas de 6º e 7º ano referem: *“Os professores explicam um de cada jeito”* (B.E). *E ainda, “o jeito que os professores explicavam, tipo no 5º ano, explicava mais porque era só uma professora e tinha um conteúdo de cada vez, ficava mais devagar [...]”* (A.T). Cabe destacar que o processo de ensino e aprendizagem refere-se ao ato de ensinar como um ato criativo (FREIRE, 1997). O mesmo autor ainda afirma que a aprendizagem só acontece quando ocorre o movimento da curiosidade do professor e do estudante, o que se encontra na base do ensinar-aprender.

O estudante vindo do 5º ano traz consigo a necessidade de aprovação sobre tudo que ele realiza em sala de aula. Além disso, advém de uma rotina de explicações e orientações detalhadas, desde o fato de “pular uma linha” ou “precisar copiar no caderno”. Isso demonstra a progressão no processo de desenvolvimento de sua autonomia, que, muitas vezes, não é compreendido pelo professor do 6º ano, que não considera a necessidade dessa transição.

Infelizmente, é histórica a ruptura que acontece entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental; falta integração entre os conteúdos e os professores do 5º e 6º ano. De acordo com Dias-da-Silva (1997, p. 28): *“A falta de sequência faz com que o professor da 5ª [6º ano] cobre conteúdos não estudados na 4ª série [5º ano], passando por cima de pré-requisitos indispensáveis e criando uma das causas do baixo desempenho do aluno na 5ª série [6º ano]”*.

Do mesmo modo, é necessário ter ciência de que o papel do professor não é simplesmente transmitir o conhecimento, mas ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, utilizando metodologias que incentivem o protagonismo do estudante, bem como o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade. Segundo Gadotti (2001, p. 253): *“educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento”*.

A sala de aula precisa ser considerada espaço privilegiado para que aconteçam os diálogos necessários à aprendizagem. De acordo com Benincá (1982), o diálogo pressupõe tanto estratégias pedagógicas quanto princípio educativo. É um dos princípios fundamentais para a prática pedagógica em sala de aula. O autor também afirma que é papel do professor auxiliar e incentivar o estudante para a prática do diálogo.

Além do diálogo, é essencial que o professor tenha domínio dos conhecimentos e da metodologia de trabalho. Isso não significa planos de trabalho engessados, mas segurança e consciência de suas limitações e possibilidades, de forma análoga, ele deve ter clareza de seus objetivos e encontrar o melhor caminho para atingi-los. Alinhado a isso, Benincá (1982, p. 120) refere que:

Se o professor tiver clareza quanto aos seus propósitos, terá condições de buscar as técnicas adequadas para os fins propostos. É nessa relação coerente entre propósitos e técnicas que a verdadeira criatividade lança raízes.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que a pluridocência gera anseios, dificuldades e necessidade de adaptações, é possível observar que esse não é um parecer unânime. O estudante (M.C.) do 6º ano afirma não se incomodar com o fluxo de professores: *“Eu acho legal essa história de profª entrar e sair... essas coisas”*. Também da mesma turma, (H.S.) relata: *“Eu gosto porque parece que 45 minutos passam voando”*.

As afirmativas refletem a diversidade de visões observadas no processo de transição, quando diz respeito à transição da unidocência à pluridocência. Nota-se que o fato de possuir mais de um professor para ministrar as diferentes disciplinas gera desassossegos, novidades, ansiedades, euforia, preocupação, mas também favorece a evolução na maturidade do estudante. Essa maturidade necessita de uma postura de acompanhamento e compreensão, tanto por parte do professor quanto da coordenação e da gestão escolar.

#### 4.1.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A centralidade do processo educativo está na dinâmica e na relação existente entre o ensinar e o aprender. O papel do professor só faz sentido quando esse exercício acontece de forma efetiva. Evidentemente, a transição escolar influencia, diretamente, o processo de ensino e aprendizagem e, não seria diferente em relação à transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Essa influência gera frutos, tanto positivos como negativos, que são colhidos no ambiente escolar em forma de êxito ou dificuldade na aprendizagem.

Justamente por essas questões, a temática relacionada a todos os processos envolvidos na dinâmica do ensinar e aprender provoca dúvidas e inquietudes nos estudantes, que vivenciam a transição escolar. Temas, trabalhos e provas ganham um novo patamar de preocupação e insegurança, contribuindo de forma negativa nesse processo de adaptação.

As preocupações começam antes mesmo de o pré-adolescente ingressar no 6º ano, como é possível perceber nas palavras do estudante (B.R.), em seu primeiro dia de aula na turma: “[...] meu irmão já passou o 6º ano sabe [...] daí ele fica me colocando pressão, tipo dizendo que vai ser muito difícil, que tem várias matérias, essas coisas [...]”.

Não é nenhuma novidade que o currículo dos anos iniciais sofre uma grande alteração na transição para os anos finais. Algumas novas disciplinas começam a integrá-lo, a forma de avaliação e acompanhamento pedagógico ganham pluralidade e, o estudante habituado com uma rotina de temas, trabalhos e avaliações, precisa de uma nova organização. Tais questões encontram eco no fato de que:

[...] ocorrem mudanças abruptas e radicais no processo de ensino desenvolvido até a 4ª série [5º ano] e o que se inicia na 5ª [6º ano]. Tais mudanças são visíveis no planejamento e organização curricular, nos conteúdos e práticas de sala de aula (diversidade de disciplinas sem que a sequência de conteúdos seja respeitada), no sistema de avaliação, que é mais rígido (valorização da prova bimestral) e, principalmente, no tipo de relação professor-aluno que se estabelece na 5ª série [6º ano] (relação impessoal, momento em que se passa a exigir que o aluno assuma total responsabilidade por seu desempenho). (LEITE 1993, p. 40-41).

Segundo Hauser (2007), a transição do 5º para o 6º ano é marcada por imposições e contradições ao estudante. Nesse momento da escolarização, ocorre uma mudança repentina na estrutura curricular do 6º ano, tendo, como principais características, o aumento da quantidade de disciplinas e a diminuição do tempo, contribuindo para o baixo rendimento escolar de alguns estudantes. É possível comprovar tais mudanças, considerando algumas das falas dos estudantes da turma do 6º ano, ao referirem que: *“Tá bem corrido, nós temos acho que umas 7 ou 8 provas marcadas”* (A.J.); *“No ano passado, tinha muito menos prova do que esse ano”* (M.C.); *“É muita coisa para uma cabeça”* (C.W.).

Na roda de conversa com a turma do 7º ano, essa preocupação com a quantidade de temas, trabalhos e provas, também ficou evidente, como se pode perceber nas palavras de alguns estudantes: *“Uma das principais diferenças era que tinha muitas matérias”* (C.Y.); *“Pouco tempo para muito conteúdo [...] É que, muitas vezes, no 5º ano, a gente tinha só um conteúdo em um dia, aqui, a gente tem vários conteúdos num mesmo dia [...]”* (S.B.).

Situações como essas ocorrem em função da pluridocência, bem como pela estrutura curricular que o professor precisa “dar conta”. Cada professor, com seu plano de ensino e os conhecimentos para ministrar, acaba esquecendo-se que o estudante recém-chegado ao 6º ano precisa de um tempo de adaptação, uma vez que sua rotina escolar tinha outra dinâmica no 5º ano.

Impossível desassociarmos a pluridocência das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Os professores “aulistas” realizam seus planejamentos de forma individual, por isso, programam temas, trabalhos e provas, pensando apenas em sua organização e na melhor forma para desenvolver tudo que está proposto para o ano letivo em sua disciplina. Sem dúvida, é necessário repensar a forma de recepção e acompanhamento aos estudantes que chegam ao 6º ano, pois:

Na 5ª série [6º ano] e a partir dela, é comum os professores apresentarem variações de procedimentos e condutas, além da ausência de um trabalho coletivo, evidenciada pela falta de integração entre as disciplinas e programas escolares. Além disso, existe um distanciamento maior entre o professor da 5ª série [6º ano] e os alunos. (HAUSER, 2007, p. 15).

Para além das preocupações com a quantidade de temas, trabalhos e provas, também gera aflição, nesse processo de transição, o fato de que, muitas vezes, as provas ou atividades avaliativas são programadas para o mesmo dia, como é relatado por estudantes do 6º ano:

- Às vezes, a professora dava prova no mesmo dia que a outra (H.S.).
- As provas são mais difíceis e marcadas todas no mesmo tempo (M.C.).
- Dá medo dos trabalhos [...] porque acumula muito e, às vezes, muitos são pro mesmo dia (D.M.).
- É ruim porque, às vezes, tem duas provas marcadas pro mesmo dia [...] daí tu tem que ficar pensando numa e esquece a outra (A.J.).

Mais uma vez, é possível observar que muitos anseios poderiam ser evitados se houvesse maior planejamento, comunicação e trabalho coletivo entre o grupo de professores que atuam no 6º ano. Nos relatos dos estudantes, percebe-se uma insegurança relacionada à avaliação, que é realizada em momentos específicos e que causa confusão, ao invés de gerar aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011, p. 45): “a avaliação [...] não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa contribuir para um resultado previamente definido”. A avaliação pode ter a função diagnóstica, em que o professor avalia o conhecimento prévio do estudante e passa a planejar, partindo do pressuposto das habilidades que o estudante já possui e/ou já foram desenvolvidas.

É fundamental que essa prática diagnóstica aconteça no processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, haja vista que se inicia um novo ciclo de escolarização. É indispensável à compreensão por parte dos professores de que não se trata de um tempo perdido ou de atraso no cumprimento da estrutura curricular. Trata-se de uma forma de prosseguir evitando lacunas no desenvolvimento dos conhecimentos que estão por serem assimilados.

Outra ação ou benefício da avaliação é a oportunidade de replanejamento. Quando a avaliação é considerada um processo que antecede, acompanha e sucede o ato de aprender, é plausível considerar as falhas no desenvolvimento como fatores que precisam ser revistos, novamente planejados e, muitas vezes, alterados. Segundo Kenski (1991, p. 139):

A avaliação efetiva vai se dar durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula que orientam as tomadas de decisões frequentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e à melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno.

É primordial afirmar que, infelizmente, muitos professores utilizam a avaliação como um instrumento punitivo frente à indisciplina dos estudantes. Ameaçam e amedrontam os alunos, que já estão inseguros pelas mudanças e novidades que se anunciam. Obviamente, diante disso, os resultados no desempenho dos estudantes não serão positivos. Pelo contrário, definirão mais uma vez a dificuldade e a incerteza da transição escolar desse período.

De acordo com Luckesi (2011), os professores utilizam as provas e trabalhos avaliativos como um fator negativo, instrumento de tortura e ameaça, principalmente, se percebem que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, ou ainda para driblar a indisciplina em sala de aula. Anunciam frases do tipo: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. (LUCKESI, 2011, p. 37).

Sendo assim, é tempo de rever os objetivos e os métodos de avaliação, compreender suas funções de diagnóstico, acompanhamento e replanejamento, pois as provas não podem ter apenas o caráter de verificação dos resultados. Considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos representa a possibilidade de dialogar com os resultados obtidos pelos estudantes para replanejar. A simples verificação apenas quantifica acertos ou erros, a avaliação de processo que é contínua e cumulativa do rendimento escolar vale-se da verificação para fazer a autocrítica do processo, tanto do estudante como do professor.

#### 4.1.3 ORIENTAÇÃO FAMILIAR

O processo de transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, também, demonstra a necessidade de maior interação, comunicação e parceria entre a escola e a família. Essa questão ficou evidente nas falas dos estudantes durante as rodas de conversa. Tanto a LDB – Lei nº 9394/96 quanto o ECA – Lei nº 8069/90 abordam a obrigatoriedade dessa articulação entre a escola e a família:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei nº 9394/96, art. 1º).

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Lei nº 8069/90, art. 53).

No cotidiano escolar, notam-se diferentes situações e realidades familiares. Há famílias presentes, participativas, preocupadas e inteiradas do processo de aprendizagem dos filhos, como também há aquelas que praticamente não existem, não acompanham a vida escolar dos filhos. Na maioria dos casos, famílias ausentes refletem em estudantes com inúmeras dificuldades escolares, tais como baixo desempenho acadêmico, difícil relacionamento com colegas e professores, entre outros.

Conforme a visão de Orsolon (2003, p. 179): “[...] é necessário que escola e família se deem a conhecer mediante o exercício do diálogo, a fim de estabelecerem estratégias educativas comuns”. A falha nesse movimento de diálogo não tem uma única culpa. Ela parte da ideia do óbvio. A escola entende que a participação e o acompanhamento familiar é algo óbvio, que precisa acontecer e algumas famílias, por sua vez, compreendem que obviamente é papel da escola, que tem a preocupação com o ensino e a aprendizagem do estudante. Ambas certas e erradas ao mesmo tempo.

Considerando o importante papel do acompanhamento familiar no processo de transição – o caso desta pesquisa -, foi possível observar, na turma do 6º ano, que a maioria das famílias continua presente e auxiliando os filhos nas atividades escolares. Em relação a isso, destaca-se que:

- Onze estudantes afirmam que os pais estão auxiliando mais nas tarefas escolares;
- Sete estudantes afirmam que os pais estão auxiliando menos.

Entre as falas dos estudantes que estão vivenciando o acompanhamento familiar, destaco duas: *“Agora como aumentou mais as provas, minha mãe tá ajudando bem mais. Eu acho muito bom minha mãe me ajudando, [...] porque a*

*gente aprende mais” (A.J.); “É bom perguntar para nossa mãe, porque ela já passou por isso” (C.W.).*

Mas, na mesma turma, outros relatos demonstram diferente realidade por parte de alguns estudantes, como é o caso:

- *Minha mãe morava comigo ano passado, só que agora ela saiu de casa, daí tipo agora eu faço as perguntas para minha vó, só que às vezes ela não sabe responder, daí eu faço sozinho. Eu queria que ela voltasse para poder me ajudar (N.K.).*
- *Às vezes, eu não entendo as coisas daí eu peço ajuda pro meu irmão porque sempre minha mãe tá ocupada (H.S.).*
- *Meu pai chega cansado do trabalho, daí ele faz as coisas dele e vai mexer no celular, daí minha mãe fica trabalhando o dia inteiro e ela não tem tempo (D.M.).*

Percebe-se, dessa forma, que vários são os motivos que levam os pais estarem ou tornarem-se ausentes do/no acompanhamento escolar de seus filhos. Neste sentido, Almeida (2012, p. 16) afirma:

Os pais se distanciam da escola nessa época por conta de maior autonomia pleiteada pelos pré-adolescentes, pela necessidade de crescimento social que a fase de transição proporciona, pela disponibilidade de horário dos pais, ocupados com seus afazeres.

Considerando os aspectos citados pela autora, pode-se observar, no cotidiano escolar, que muitos estudantes que vivenciam esse processo de transição não possuem autonomia e nem maturidade suficiente para enfrentar as mudanças sem o acompanhamento familiar.

Nos relatos dos estudantes da turma do 7º ano, durante a roda de conversa, ficou evidente o fato de que a realidade do acompanhamento familiar já é outra. Na turma, 16 estudantes afirmam que os pais ajudam menos nas atividades escolares, ou seja, mais da metade dos estudantes. Vários foram os ensejos da falta do acompanhamento familiar na turma. Entre eles, destaco a fala dos estudantes, que afirmam:

- *[...] no 5º ano, eles [pais] me ajudavam bastante, sempre me pediam se tinha tema, e, se tinha, eles me ajudavam. Daí no 6º ano, me ajudaram até a metade e depois pararam” (O.G.).*
- *Tipo assim, meus pais nunca me ajudaram [...] por isso, que digo para vocês, deem valor pros seus pais, porque nunca tive minha mãe do meu lado [...] com certeza, isso faz diferença (P.E.).*

Em ambas as falas pode-se verificar a ausência do acompanhamento familiar. Na primeira, destaca-se o distanciamento dos pais em função de uma possível autonomia por parte do filho. Já na segunda, nota-se a ausência do auxílio familiar no cotidiano escolar de uma estudante que cursava o 7º ano pela terceira vez.

Além disso, outra questão contribui significativamente na ausência do acompanhamento escolar por parte da família: o fato de muitos pais não terem concluído seus estudos e, muitas vezes, possuírem baixa escolaridade, comparada aos filhos. Constata-se isso nas falas:

- *Tipo. Meus pais foram até uma série menos que eu (P.E.).*
- *Eu faço meus temas sozinho, mas meu pai nunca tá em casa e minha mãe não sabe o conteúdo [...] Dai eu faço sozinho (C.D.).*
- *Eu peço para minha mãe, mas ela não se lembra para me ajudar (S.E.).*
- *Os meus dizem que aprenderam de outro jeito (R.E.).*

Um estudo realizado por Chechia e Andrade (2005, p.437) aponta que:

[...] os pais tentam auxiliar, buscam estratégias, mas não conseguem atingir os objetivos, muitas vezes, por falta de entendimento pedagógico ou mesmo orientações específicas. Além disso, auxiliam e acompanham as tarefas com base no nível escolar que têm, o que na maioria, é baixo ou até mesmo ausente, o que torna difícil o auxílio. Dentro dessa perspectiva, os pais prontificam-se a auxiliar e participar das explicações das tarefas utilizando recursos tradicionais da própria vida escolar trazidos pela memória, mas parece evidente a dificuldade deles diante dos problemas de aprendizagem.

O acompanhamento familiar no processo de transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental é essencial para gerar mais segurança aos estudantes. Segundo Heidrich (2009, p. 26), é responsabilidade da escola: “[...] orientar os pais e subsidiá-los com informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, colocá-los a par dos objetivos da escola e dos projetos desenvolvidos e criar momentos em que essa colaboração possa se efetivar”.

À escola cabe encontrar diferentes maneiras de incentivar o acompanhamento familiar dos estudantes, principalmente, daqueles que estão em processo de transição do 5º para o 6º ano. Para tanto, é preciso criar estratégias que aproximem os pais e que lhes permitam apoiar os filhos frente ao desenvolvimento da maturidade e autonomia.

Às famílias compete a responsabilidade de zelar pela formação escolar, emocional e social dos filhos, fazendo-se presente e apoiando-os em suas dificuldades. O ato de incentivar os estudos, de mostrar a relevância dos estudos, da obrigatoriedade de comparecer à escola é algumas responsabilidades que compete aos pais.

#### 4.1.4 INDISCIPLINA

A indisciplina escolar é um óbice que perpassa todos os anos escolares, porém se torna mais evidente o predomínio após os anos iniciais. Conversas paralelas, brincadeiras, desinteresse pela aula, falta de comportamento, entre outros, são alguns dos principais apontamentos relacionados à indisciplina. No entanto, quanto se pensa sobre os motivos que causam essas reações nos estudantes? Inicialmente, cabe frisar que existem diversas compreensões acerca do conceito de indisciplina. Destaca-se aqui a seguinte definição:

[...] a indisciplina se refere às condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivos, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola. (GARCIA, 1995, p. 376).

A transição para o 6º ano representa mudanças na identidade, nos ambientes, nas relações, nos sentimentos e no comportamento dos estudantes. Essas transformações geram novidades e ansiedades, que precisam ser externadas e compreendidas, principalmente por aqueles que já vivenciaram esse tempo.

De algum modo, a pluridocência não produz a devida conciliação entre os conteúdos a serem desenvolvidos e o diálogo do professor com os estudantes. Por sua vez, a falta de vínculos docente-discente está diretamente relacionada à indisciplina. Esse fato ficou evidente na fala do estudante do 6º ano: “*Antes tinha só uma professora e agora tem mais [...] daí tipo, parece que a gente se acostuma mais e bagunça mais*” (N.K.).

A troca de professores entre um período de aula e outro, também, constitui-se em um fator que contribui para o aumento da conversa. Segundo os estudantes

(F.G.): “A conversa aumentou porque troca de professores [...] Sai o professor e a sala fica um pouco vazia [...]” e (M.C.): “Uma coisa que eu não gosto é que a professora pede umas 3 ou 4 vezes para a pessoa parar de conversar e ela não para, daí vem outra professora e continua pedindo e ela não para” (M.C).

Ambos os casos demonstram que o momento da troca entre os períodos dos professores é que ocasiona agitação entre os estudantes. O fato é que a alteração dos professores na sala de aula, ainda, não permite tomar as providências adequadas para minimizar a indisciplina na turma.

De repente, os decibéis explodem com um grito: Óia a dona! Correria, empurrões, atropelo. Atrito das carteiras no chão. Mochilas abertas. Livros e cadernos jogados sobre as carteiras. Professora na porta. [...] Todo dia é a mesma coisa, até vocês sentarem. [...] (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 12).

Alinhados a isso, diversos relatos relevantes surgiram nas rodas de conversa com os estudantes em processo de transição, sendo possível observar na narração do estudante da turma do 6º ano: “É que, às vezes, a gente conversa, porque tipo tem umas aulas que são meio chata, meio entediante, daí a gente conversa um pouco” (A.J.). Na perspectiva de Cosme (2002), uma das causas de indisciplina é a dificuldade de o professor fazer a gestão do ambiente da sala de aula na condução do processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de Cosme (2002, p. 9) apontam alguns indicativos geradores de indisciplina em sala de aula, tais como:

Abuso do método expositivo; Aulas monótonas que não mobilizam os alunos para realizar actividades; Aulas repetitivas; Actividades mais ou menos dispersantes; Ausência de sentido da matéria lecionada e problemas na gestão do processo de comunicação e na gestão das relações no espaço da sala de aula, que são caracterizados por: exercício inadequado do poder por parte do professor; as regras essenciais a respeitar são implícitas, impostas de forma arbitrária e estranhas à turma; As exigências e instruções do professor são pouco claras ou não são acompanhadas por um tipo de orientação mais explícita; a linguagem do professor é inacessível; o discurso do professor é pouco estruturado; O professor deixa os alunos entregues a si próprios na planificação e execução de tarefas; O professor alheia-se da turma e despende demasiado tempo a atender solicitações individuais; Os alunos acabam as tarefas e permanecem sem saber o que fazer, aguardando novas instruções; O discurso do professor oscila entre temas diversos e sem qualquer conexão lógica entre si.

Em relação à indisciplina, outras afirmações são feitas por duas estudantes da turma do 7º ano, que chamaram atenção: “*Também tinha professores que não se davam o respeito, daí os alunos não respeitavam. (O que você quer dizer com não se dar o respeito?) Ela [...] deixava [...] meio que fingia que não tava vendo*” (A.T.); “*Porque tem uns alunos que não respeitam os professores, mas tem uns professores que não têm autoridade*” (R.J.). De acordo com Hauser (2007), os estudantes desconhecem as novas regras escolares, ao mesmo tempo percebem que existem diferenças entre os professores em suas formas de trabalhar. Enlaçados a isso, os estudantes: “[...] vão descobrindo que há professores que lhes dão maior ou menor liberdade em sala de aula e com os quais se relacionam melhor ou pior”. (HAUSER, 2007, p. 47).

Outra questão relacionada à indisciplina e, também, exposta pelos estudantes é a argumentação frente à punição proposta pelos professores. Segundo (M.C.) da turma do 6º ano: “[...] a profª manda ficar quieto e diz assim ãh [...] se vocês não ficarem quietos vou mandar vocês copiarem. Daí ficam conversando e a gente tem que copiar”. Além disso, (F.G.) da mesma turma afirma que: “*Um dia a gente teve só duas coisinhas para copiar [...] daí ficaram conversando e a gente teve que copiar mais*”.

Os professores são unânimes em condicionar a classe quieta, “bem-comportada” a qualquer tentativa séria de ensino. Esse é um aspecto clássico em nossa tradição escolar, que especialistas em educação e mesmo outros pensadores da cultura não se cansam de analisar. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 61).

A punição pela indisciplina é algo muito comum entre os professores. Alguns utilizam a cópia do quadro ou do livro didático, outros tiram o recreio ou até mesmo evitam atividades em grupo para diminuir a conversa. Dessa forma, a sala de aula, que deveria ser um lugar de incentivo e de trocas significativas de experiências, acaba sendo uma zona de “guerra”, ataque e contra-ataque.

Os estudantes passam aulas inteiras copiando do quadro e, muitas vezes, sequer entendem a letra dos professores. Além disso, existe uma grande diferença entre o ritmo de escrita do professor e o dos estudantes, também, entre os próprios estudantes. Segundo Dias-da-Silva (1997), os professores chegam a levar mais que

uma aula inteira para que os estudantes copiem as atividades do quadro. Ademais, não controlam a “qualidade” da cópia, resultando em muitos textos incompletos e letras ilegíveis. O discurso que segue é comum entre muitos professores: “Quanto mais vocês conversam, mais eu vou dando exercício. Não consigo falar, então vou só escrever! Vou encher a lousa!”. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.64).

Em contrapartida, é comum muitos professores confundirem a conversa em sala de aula com indisciplina. Celso Antunes (2001) considera esse fato como um absurdo, uma vez que o diálogo é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, a indisciplina acontece quando o estudante apresenta uma postura que impossibilita a escola de cumprir com os objetivos do currículo.

Na 4ª série [5º ano] a ‘turma do professor é barulhenta’, enquanto na 5ª [6º ano] a ‘aula do professor é barulhenta’. Em ambas as séries parece que a disciplina significa ficar o aluno em seu lugar. A preocupação com o silêncio ressaltada a cada momento [...] verifica-se uma relação muito estreita entre o estar ocupado e o estar em silêncio (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 28).

Neste aspecto, cumpre referir que existe a autoridade e autoritarismo, mas é preciso considerar que há uma grande diferença entre ambas. Autoridade é essencial para que o estudante desenvolva-se e esteja orientado quanto ao processo educacional e pessoal. O autoritarismo, pelo contrário, contesta negativamente a autoridade, coisifica e domestica o estudante, impedindo seu desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2009).

Muitos são os motivos que podem levar um estudante a apresentar indisciplina na escola: dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e/ou relacionais e familiares, transtornos psicológicos, fase da adolescência, falta de atenção, entre outros, sendo que essas situações, inúmeras vezes, passam despercebidas pelo professor que está preocupado em “transmitir o conhecimento”. Conforme Furlani (1990, p. 47): “Para o professor facilitador de desempenhos adequados dos alunos, a disciplina não diz respeito apenas ao aluno, que é ou não indisciplinado, mas está associada com o autodomínio de professores e alunos em sala de aula”.

O professor facilitador é aquele que controla o tempo, tanto de comunicação dos estudantes entre eles como da interação professor-aluno, que tem como

objetivo a criação e consolidação de um vínculo afetivo. Esse vínculo pode e deve ser criado, tanto por meio do desenvolvimento das habilidades propostas para os diferentes conteúdos, bem como para o contato interpessoal e relacional.

Por fim, é compreensível que o processo de transição gere novidade e ansiedade nos estudantes e nos professores, que, muitas vezes, não sabem lidar com essa passagem. Infelizmente, professores utilizam o autoritarismo para manter o que acreditam ser a ordem da turma. Todavia, acredita-se que a indisciplina precisa ser entendida e enfrentada em conjunto e por meio de bons relacionamentos.

#### 4.1.5 DESEMPENHO ESCOLAR

Como as tentativas de controle intrínseco são infrutíferas, o controle externo se torna algoz: no frígir dos ovos, a punição à indisciplina se dá por intermédio das notas. E, nesse sentido, indisciplina e avaliação concatenam-se diretamente. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 79).

Ainda persistem dificuldades em desassociar o baixo desempenho escolar resultante das avaliações, das situações de indisciplina, que ocorrem em sala de aula. Isso pode acontecer por alguns motivos: o primeiro diz respeito ao estudante indisciplinado que não “presta atenção” nas aulas e, automaticamente, não tira uma boa nota na prova. Outro motivo está relacionado ao estudante, também, indisciplinado que perde nota como uma forma de punição frente ao “mau” comportamento. Enquanto a “guerra” continua, o estudante que possui dificuldades de aprendizagem e não consegue acompanhar ou compreender as explicações da professora acaba sendo o mais prejudicado e até esquecido.

Pode-se observar a evidência do baixo desempenho escolar nas palavras da estudante da turma do 6º ano (H.S.): *“No 5º ano, eu tirava “menos nota” e agora menos ainda [...]”*. Incontáveis são os motivos que levam a essa afirmação. As explicações podem estar associadas a diversas situações, tanto relacionadas às dificuldades de aprendizagem, quanto à falta de compreensão e de concentração no estudo.

Obviamente, o número de professores é uma questão que contribui significativamente para o baixo desempenho escolar dos estudantes em processo de

transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Dias-da-Silva (1997), o sinal é o maior vilão que impede uma maior flexibilidade dentro da sala. A falta de tempo obriga muitos professores a não considerarem os questionamentos e dúvidas expressas pelos estudantes, bem como garantir que todas as atividades sejam realizadas dentro da mesma aula.

Outra questão um tanto pertinente é a fragmentação das disciplinas e sua desconexão com a rotina escolar, assim como a criação mais ou menos imediata de autonomia e maturidade para realizar as atividades sem auxílio e sem compreender que “você já está no 6º ano”. No entanto, Dias-da-Silva (1997, p. 90) questiona: “Se as crianças são melhores que as notas, por que não questionamos as notas, ao invés de cobrar outras médias dos próprios alunos?”. Infelizmente, para muitos professores, o que importa é a média aritmética das notas no final do trimestre, que consideram apenas a prova, como uma forma de saber o quanto o estudante aprendeu. Sempre alegando a falta de tempo para outras estratégias.

As notas ao serem atribuídas e considerarem apenas o desempenho dos estudantes nas provas mobilizam outros problemas. Nota-se na fala do estudante do 6º ano (C.W.): “*Profª minhas notas estão muito piores do que do ano passado, [...] porque eu tô estudando menos*”. Que fatores podem estar contribuindo para que esse fato ocorra? Pode ser que o excesso e a aglomeração de provas, a quantidade de temas e trabalhos levam o estudante recém-chegado ao 6º a não conseguir organizar-se para cumprir todas as “novas” atribuições. O medo de perguntar e ser visto como “aquele que não sabe” faz com que, muitas vezes, os estudantes fiquem com inúmeras dúvidas diante das explicações dos professores. O resultado dessas confusões, certamente, aparece na hora da prova, tendo como consequência notas baixas e, logo em seguida, a repetência.

Segundo Lacerda (2007, p. 04): “inúmeros são os fatores intra e extra-escolares que influenciam para que ocorra a repetência em nossas escolas, e igualmente inúmeros são os estudos realizados como o objetivo de detectar as causas dos mesmos”. E isso não seria, por acaso, uma questão a ser considerada em relação ao número de repetências nos anos finais do ensino fundamental?

A roda de conversa com a turma do 5º ano aconteceu no primeiro dia de aula do ano de 2020, portanto, já no 6º ano. Na ocasião, verificou-se um fator importante:

seis dos 30 e um estudantes são repetentes do 6º ano. Isso representa em torno de 20% da quantidade de estudantes da turma em 2019. Já na turma do 7º ano, dos 26 estudantes, três eram repetentes (11% da turma).

Ao serem questionados sobre os motivos da repetência, constatamos a unanimidade nas respostas:

*- O que contribuiu para que eu reprovasse foram as amizades, porque o cara me dizia que queria estudar, mas só queria ficar conversando [...] daí tipo, tava sentado na frente [...] depois fui indo mais para trás e fui perdendo a noção disso (C.R.).*

*- As notas diminuíram por causa das amizades, tipo [...] quando cheguei no 6º ano, tinha gente que tinha rodado e já tinha me puxando para o lado deles, daí fizeram tipo eu rodar [...]. Rodei por causa das amizades [...] Não querer me empenhar [...] achava muito fácil. No início, pensei assim “ah, de boa”, vou fazer que nem nos anos passados, dar uma ajudinha e passar de ano (O.G.).*

De modo geral, os estudantes que responderam afirmam que a repetência esteve associada às amizades em sala de aula e ao fato de não considerarem importante o momento de transição que estavam vivenciando. Ao questionar os estudantes sobre o histórico de repetência e sobre o que poderiam fazer diferente para evitar a reprovação, eles afirmam que: *“Não seguir a influência dos outros e não achar que é fácil [...] estudar nos primeiros trimestres [...] (C.R.)”*; *“Não deve achar que, no provão, vai recuperar as notas” (O.G.)*.

Mediante o exposto, nota-se que o desempenho escolar dos estudantes que vivenciam o processo de transição escolar tem a influência de diferentes variáveis, tais como notas, avaliações, disciplina, maturidade, autonomia e amizades. Além disso, o sucesso ou fracasso no desempenho escolar é uma responsabilidade de todas as frentes envolvidas no processo: estudantes, pais e professores.

#### 4.1.6 TURNO DE AULA

A categoria que também chamou atenção pelo número de comentários foi o turno em que ocorrem as aulas. Cabe destacar, neste espaço, que até o ano de 2018, as aulas da turma do 5º ano aconteciam no turno da manhã e as do 6º ano à tarde. Dessa forma, nos comentários dos estudantes das turmas do 6º e 7º ano, que participaram das rodas de conversa, foi possível observar essa variante. O estudante (C.W.) da turma do 6º ano afirma que: *“A bagunça aumentou porque*

*mudou o turno da aula [...] de tarde a gente tá mais acordado*". Na turma do 7º ano, as afirmações quanto ao turno expressam que:

- *De manhã, tu aprende mais do que de tarde, porque não tá tão agitado* (C.Y.);
- *Estudar de tarde é mais cansativo do que de manhã* (C.G.).
- *Quando eu estudava de manhã, tinha tempo de estudar em casa de tarde [...] agora fica difícil estudar de manhã* (R.J.).

De forma unânime, os quatro estudantes demonstram a preferência pelas aulas no turno da manhã. Afirmam que, pela manhã, conseguem ter mais concentração e, ainda, têm mais tempo para estudar no turno da tarde. Além da concentração, pela manhã, apresentam um comportamento mais calmo comparado ao turno da tarde.

Encontra-se pouquíssimo material de pesquisa relacionado a essa questão, o que é uma pena. Entre essa escassez, Neto (2001, p. 10) afirma que: “[...] o período da manhã realmente é muito bom para aprender, desde que se tenha a compreensão de que, para os matutinos a manhã se inicia por volta de seis ou sete horas enquanto para os vespertinos por volta do meio dia”. Ao processo pedagógico essa questão do turno diz muito, mas, no geral, isso não é considerado por desconhecimento ou por razões de logística de oferta das turmas pela escola.

#### 4.1.7 PERFIL DOCENTE

Entre uma conversa e outra, os estudantes entusiasmados começaram a citar características positivas relacionadas aos professores, que, segundo eles, facilitavam, ou melhor, auxiliavam no seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, foram desafiados a listar ou então nomear o “Perfil docente ideal”<sup>7</sup>. Assim, diversas características interessantes surgiram nas rodas de conversa, nas turmas do 6º e 7º ano, sendo que os estudantes basearam-se nos comportamentos e aptidões que eles apreciam nos professores:

- *Eu gosto mais das professoras que não ficam gritando toda hora e prestam atenção nos alunos* (M.C.).

---

<sup>7</sup> A ideia do termo “Perfil docente Ideal” surgiu das diversas vezes em que os estudantes iniciaram frases com essa expressão.

- *Eu gosto das professoras que gostam de mim, porque elas não me xingam (A.J.).*
- *Eu gosto quando a gente erra e o professor corrige a gente (B.K.).*
- *Quando ela termina de explicar, pergunta se a gente aprendeu ou não (A.T.).*
- *Alguns explicam e alguns não entendem, daí eles explicam de novo (B.E.).*
- *Eles fazem a gente falar mais, tipo [...] perguntam, explicam (S.B.).*
- *Eu tô gostando porque as profes explicam mais as coisas, elas falam mais (C.W.).*
- *Conversam mais, não ficam só passando coisas no quadro (C.D.).*
- *Tem um jeito de explicar e a gente fica quieto, respeita (O.G.).*
- *Dão jogos sobre a matéria, isso fica mais fácil de aprender (C.Y.).*

Observa-se, nas palavras dos estudantes (M.C.) e (A.J.), que a característica essencial para ser professor de 6º ano é a de prestar atenção em seus estudantes. Parece um comportamento óbvio, porém, muitas vezes, não é tão simples. O “prestar atenção” está associado a algo muito maior que saber o nome e a turma a qual o estudante pertence. Está atrelado ao vínculo, ao afeto, ao sentimento de pertencimento. A respeito disso, Ribeiro (2010, p. 405) refere que:

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas, os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva.

Como já citado, a unidocência oportuniza ao professor a facilidade de desenvolver vínculos com cada um dos estudantes em função do tempo em que permanecem juntos em sala de aula. Já no 6º ano, a pluridocência dificulta esse processo e, ainda, muitos professores acreditam que, agindo de forma autoritária e inflexível, estão “colocando os estudantes na linha”. Dias-da-Silva (1997, p. 111) acredita que: “[...] a falta do laço afetivo possa ser mais um argumento para explicar aos professores porque, afinal, estas crianças não obedecem mais ninguém e não têm medo de nada? [...]”.

A criação do vínculo afetivo pode ser desenvolvida de diversas maneiras. Um “parabéns” ao estudante que acertou a questão; “você consegue” àquele que tem dúvida ou vergonha de expor sua opinião; “está tudo bem” quando algo não sai como previsto. Está na base do diálogo e observação o ato de “prestar atenção” nos

comportamentos e nos sinais que o estudante está apresentando ou tentando demonstrar. Segundo Saltini (2002, p. 73):

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve ser conhecida não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas, também, na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz na escola.

As exposições dos estudantes (B.K.), (A.T.), (B.E.), (S.B.) e (C.W.), também, apresentam uma característica em comum que trata do incansável processo do ensino e aprendizagem. Na realidade educacional, muitos estudantes ainda fazem de conta que aprendem e muitos professores também fazem de conta que ensinam, o que gera preocupação é o motivo porque esses comportamentos acontecem.

Para que o estudante esteja envolvido no processo de aprendizagem é fundamental que o professor desempenhe um papel essencial enquanto mediador e facilitador desse processo. Isso significa utilizar diversos recursos e estratégias pedagógicas a fim de que a aprendizagem efetive-se. É necessário, pois, que o estudante encontre sentido e que atribua valor ao que está sendo ensinado, pois, é no processo dialético de mediação que a aprendizagem ocorre.

Em outras palavras, isso significa que o professor precisa estar disposto a retomar várias vezes um mesmo conhecimento. Para isso, deve utilizar diferentes estratégias pedagógicas e compreender que a retomada faz parte do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

As observações dos estudantes (C.D.), (O.G.) e (C.Y.) evidenciam o gosto e a necessidade por/de metodologias ativas, que configurem a interação entre o estudante e o professor. O objetivo das metodologias é facilitar o processo de aprendizagem por parte do estudante, encontrando a forma efetiva para que a aprendizagem aconteça. Sendo assim, ao escolher uma metodologia de trabalho, o professor deve relacioná-la à intenção pedagógica do contexto educacional. As metodologias, então, têm, como finalidade, oportunizar experiências significativas, considerando o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, devem ser utilizados procedimentos didáticos, métodos e técnicas de ensino, que coloquem o professor no papel de mediador do conhecimento.

Para Nogueira e Oliveira (2011), existem dois tipos de professores: aqueles que “tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a sua as aulas”. (NOGUEIRA e OLIVEIRA, 2011, p. 8). Normalmente, esse grupo acredita que seu papel é ensinar, orientar, instruir. O ensino tem, como foco, o professor que se vê como especialista e transmissor do conhecimento. O outro grupo de professores exerce o papel de mediadores do conhecimento. Nesse grupo, os professores:

[...] veem os alunos como os principais agentes do processo educativos. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades [...]. (NOGUEIRA e OLIVEIRA, 2011, p. 9).

O professor mediador busca facilitar e promover o processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da autonomia do estudante. Segundo Freire (1997, p. 20): “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para que esse processo de mediação possa ocorrer, é necessário que o professor compreenda a organização do currículo. Além disso, reavalie, sempre que necessário, seu planejamento, fazendo as devidas alterações. Afinal, não existe uma única metodologia “correta”, o que existe é a adaptação das metodologias, considerando a realidade educacional. Assim, é possível evidenciar características essenciais para que o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental ocorra de forma menos abrupta e traumática.

#### 4.2 DIALOGANDO COM OS PROFESSORES – FORMAÇÃO CONTINUADA

Além das contribuições dos estudantes das turmas do 5º, 6º e 7º ano, apresenta-se a seguir o aporte dos professores envolvidos nesse processo de transição, bem como seus anseios e estratégias pedagógicas.

As formações continuadas com o grupo de professores da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco ocorreram em quatro momentos diferentes, iniciando no ano de 2019. O objetivo das formações consistiu em identificar os fatores

envolvidos no processo de transição escolar, considerando o ponto de vista dos professores e, também, construir, junto com a coordenação pedagógica, encaminhamentos de mediação entre os estudantes e os professores.

Cabe destacar, neste espaço inicial, a dinâmica de organização das formações continuadas. O cronograma de formações continuadas é organizado, anualmente, e enviado à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para aprovação, prevendo um encontro por mês com todo o grupo de professores da escola. Em 2019, quatro encontros presenciais foram destinados à discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com formações organizadas pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul e enviadas às escolas para reprodução e discussão.

Entre as tantas temáticas necessárias para discussão, a direção autorizou a realização de quatro momentos de formação/intervenção com o grupo de professores para aprofundar aspectos relacionados ao processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental. Destes quatro momentos de formação, o primeiro teve como objetivo apresentar o projeto de pesquisa e coletar os fatores presentes na fala dos professores em relação aos desafios enfrentados em sala de aula. Os demais encontros foram organizados, considerando os dados coletados, tanto na fala dos estudantes quanto dos professores, sendo apresentadas as principais categorias sinalizadas pelos estudantes e sugeridos encaminhamentos e mecanismos de mediação para a ação docente, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 4:** Organização das formações continuadas

<b>Atividade</b>	<b>Categorias</b>
1ª Formação	Apresentação do projeto de pesquisa e recolha das questões presentes na fala dos professores referentes à transição.
2ª Formação	Pluridocência e processo de ensino e aprendizagem.
3ª Formação	Apoio familiar e desempenho escolar.
4ª Formação	Retomada dos objetivos e problema de pesquisa, panorama geral das categorias e perfil docente.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As formações continuadas tiveram início no ano de 2019 e continuidade em 2020, em função da adesão de professores à greve do magistério estadual que ocorreu no fim do ano letivo de 2019. Destaco que alguns professores saíram da escola no final de 2019 por transferência de escola ou exoneração, sendo que novos professores ingressaram no quadro de docentes da escola no ano de 2020.

Saliento algumas características observadas durante a realização das formações continuadas com o grupo de professores, que também forneceram dados para serem analisados e discutidos neste estudo. O primeiro ponto a ser considerado foi o número elevado de professores que fazia parte do quadro docente no ano de 2019. Em alguns casos, a escola contava com professores que ministravam aulas em uma única turma e lecionavam em mais três escolas estaduais.

No ano de 2020, o número de professores diminuiu e, dessa forma, a carga horária dos que permaneceram na escola aumentou. Outro fator observado nas formações continuadas refere-se à irregularidade na participação dos professores nos momentos de formação organizados pela escola. Na maioria das vezes, os professores realizavam as formações continuadas na escola de lotação, ou na que desempenhavam maior carga horária com aulas. Isso resultou na descontinuidade de alguns professores que participaram apenas de uma das quatro formações.

Ademais, a formação que aconteceu no início do ano letivo (2020) contou com um grupo de professores que não estava presente no quadro de professores de 2019. Dessa forma, escolhi realizar um resgate para contextualizar o projeto, seus objetivos e o problema de pesquisa; isso antes de iniciar a apresentação das categorias e construir as possibilidades de mediação.

Após a coleta de dados referente ao conselho de classe e às formações continuadas realizadas com o grupo de professores, tornou-se necessária a categorização das questões relevantes que surgiram durante os diálogos. Por isso, o quadro a seguir apresenta as categorias produzidas com base nos dados coletados com os professores da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco.

**Quadro 05** – Categorização dos dados produzidos nas formações continuadas

<b>Categorias</b>	<b>Síntese</b>
Imaturidade, dependência e falta de limites	Dependência do professor, falta de maturidade e de limites, tendo em vista os comportamentos observados em sala de aula.
Perfil profissional	Perfil do professor para trabalhar com turma de sexto ano e dificuldade com a escolha das metodologias de ensino.
Pluridocência	Dificuldade em lidar pela referência que os estudantes têm de um único professor em sala de aula.
Afetividade	Compreensão da necessidade da afetividade em relação aos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.
Conselho de classe	A importância dos Conselhos de classe para troca de ideias e informações entre os professores.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na sequência, as categorias citadas serão apresentadas, sistematizadas e ponderadas neste espaço do texto, considerando os relatos dos profissionais envolvidos no processo de pesquisa, bem como as referências teóricas que dialogam com as temáticas em pauta.

#### 4.2.1 IMATURIDADE, DEPENDÊNCIA E FALTA DE LIMITES

Ao ingressar no 6º ano do ensino fundamental, é comum que os estudantes deparem-se com situações que não aconteciam nos anos iniciais, como é o caso da pluridocência e suas características. Nessa transição, não acontece apenas uma mudança de um nível escolar para outro, mas mudanças comportamentais, fisiológicas, emocionais, sociais e biológicas, as quais são previstas para a faixa etária da adolescência.

A primeira grande mudança é o “deixar de ser criança”, não ter mais o dia do brincar ou horário para o parquinho. A professora do 5º ano já busca preparar a turma para esse momento. Os professores do 6º ano lembram e relembram tal

afirmação. Mas, fica o questionamento: como o estudante lida com esse processo de mudança e de adaptação?

Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 104), em três meses, dentro da mesma escola, com os mesmos professores e colegas, os estudantes simplesmente passam da condição de maduros e grandinhos no 5º ano, para imaturos, pequenininhos, indisciplinados e sem base no 6º ano. “Vocês não estão mais na 4ª série [5º ano], eu não tenho tempo pra ficar ouvindo criança contar causo disso, causo daquilo [...]”

Nas formações continuadas e no conselho de classe, os professores deixaram claro que uma das dificuldades que enfrentam em sala de aula com os estudantes do 6º ano é a imaturidade, como expressam as falas:

- *O 6º ano tá cada vez mais infantil. Em vez de amadurecer, eles estão regredindo. Tem uns ali que eram muito bons e tão só incomodando (P. P)<sup>8</sup>.*
- *Por exemplo, essa semana, as meninas [...] eu chamei a atenção delas várias vezes em momentos diferentes, pela postura. Se rolando no chão, se puxando [...] sabe? Uma imaturidade muito grande bem visível em todos os ambientes da escola. Não só em sala de aula [...], mas no recreio, na entrada (T.A).*
- *Uma turma superlotada, onde metade da turma se acha adolescente e metade da turma se acha criança (R.M).*
- *[...], mas, o desafio é sim fazer a disciplina, [...] entender que ‘eu não sou mais criança, mas porque eles podem ir no parquinho e eu não posso mais’? Já ouvi isso três vezes esse ano (B.A).*

Nos relatos dos professores, nota-se certo equívoco de visão existente sobre a questão maturidade e o desenvolvimento dos estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano. Alguns, ainda, comportam-se como crianças, que gostam de brincar e ir ao parquinho da escola, enquanto outros já agem como adolescentes. Conforme Bock (2002, p. 101):

Para Piaget, o desenvolvimento humano é dividido em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento que por sua vez, interfere no desenvolvimento global. São eles: 1º Sensório motor (0 a 2 anos), 2º Pré-operatório (2 a 7 anos), 3º Operações concretas (7 a 12 anos), 4º Operações formais (12 anos em diante). Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais sociais.

---

<sup>8</sup> O código utilizado para preservar a identidade dos participantes da pesquisa refere-se às iniciais do sobrenome e do nome.

Em função de que existem variações no desenvolvimento humano entre um estudante e outro, é evidente que, em uma sala de aula, haja diferentes níveis de maturidade e de compreensão entre os estudantes. Isso justifica determinados comportamentos observados pelos professores, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de ciência e acompanhamento da escola frente ao tal desenvolvimento.

A falta de maturidade, também, gera alguns comportamentos que preocupam os professores, como se observa nas seguintes afirmações:

*- Eles não estão tendo limites. Assim [...] a diferença: eu sou professora, você é aluno (P.P).*

*- Brincadeiras até não é o mais grave, o mais grave é a maneira com que eles se tratam e acabam envolvendo o professor, achando que o professor também é um deles (K.L).*

Brincadeiras em excesso e a falta de limites e respeito são algumas contestações dos professores, que ministram aulas na turma do 6º ano. Para eles, os estudantes precisam compreender que o professor não é um colega de classe, por isso, não deve ser tratado como tal.

Essa questão, além de estar atrelada ao respeito, remete diretamente à relação estabelecida entre o professor e o estudante. Revela-se heterogênea a opinião dos professores sobre esse certame. Para alguns, é necessário que haja, além do respeito, um distanciamento entre ambos e que essa relação resume-se somente ao ato de ensinar e de aprender. Outros acreditam que é necessária uma relação de proximidade e de confiança entre professor e estudante, para que a aprendizagem aconteça. Veja como é relatado por dois professores:

*- Mas, no 6º ano, principalmente no 6º ano [...] se eu não entrasse na sala e falasse um apelido engraçado, eles não me deixavam dar aula! Era uma forma de estar próximo a eles (P.T).*

*- Eu acho bem claro isso [...] Professor que passa segurança acontece bem isso aí. O que tu falar, eles vão ouvir (F.N).*

Segundo Freire (1997), o diálogo é o centro da relação entre professor e estudante. Tal relação não pode reduzir-se ao depósito de ideias e de conteúdos, ou a uma simples troca. Para tanto, são necessárias as articulações das experiências

do estudante com o mundo cotidiano e a relação dessas vivências com o conhecimento. “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1997, p. 39).

Felizmente, existem professores que têm a consciência da compreensão e do auxílio que os estudantes necessitam nesse processo de transição. Observa-se isso nas falas:

*- Eu acredito que a grande questão aí é [...] deixar de lado tudo que fazia sentido para mim, e o que está por vir, ainda não faz sentido [...]. Eu não posso mais gostar do que eu gostava, porque eu não sou mais criança. Eu ainda não entendo o que eu tenho que gostar, porque eu não tô maduro para aquilo (L.M).*

*- Eles estão habituados a serem mais dependentes [...] Geralmente, do 1º ao 5º ano, a gente coloca a agenda das atividades lá no quadro [...] e aí eles vão vendo que as atividades vão se encerrando. Por isso, é bom o professor do 6º entrar na sala e dizer: oh, não vamos fazer tal e tal página e a gente tem tanto tempo de prazo para fazer. Eles já sabem que não podem ficar correndo, gritando [...] porque eles têm uma meta para cumprir. E isso que entrou na sala de aula depois que o outro saiu, dizendo [...] vamos respirar [...] já guardaram o material da profª anterior? Agora, vamos pegar o material de tal matéria [...] eles não sabem! É necessário fazer esse movimento (R.M).*

*- Uma coisa que eu vejo enquanto professora é que, às vezes, a gente acha as perguntas bestas que eles fazem [...] Gente, e o óbvio para nós não é óbvio para eles. Às vezes, a pergunta que eles fazem não fazem de bobos, eles fazem porque eles querem saber. E a gente é uma referência para eles (M)*

Para esses profissionais, é necessário que haja compreensão por parte dos professores envolvidos no processo de transição, considerando o perfil dos estudantes que se encontram nas turmas de 6º ano. Em função das mudanças naturais esperadas para a faixa etária, muitos estudantes recém-chegados ao 6º ano têm dificuldades para apreender as novas atribuições, bem como para atender as expectativas da família, dos professores e dos próprios colegas de turma.

Tal afirmação corrobora com a exigência de que é necessário ao ensinar – ter a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1997). Para o autor, o professor precisa ter segurança na convicção de que não sabe tudo, mas que tudo o que sabe pode ser melhorado por meio do diálogo e da troca. “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”. (FREIRE, 1997, p. 50).

Em suma, é de esperar que sempre exista heterogeneidade de comportamentos e de ações por parte dos estudantes em processo de transição escolar. Alguns enfrentam o seu desenvolvimento com mais maturidade e independência do que outros, porém, é fundamental a compreensão dos professores quanto ao acompanhamento, que os estudantes necessitam para que consigam desenvolver maturidade e independência de forma segura e agradável.

#### 4.2.2 PERFIL PROFISSIONAL

[...] vale salientar que há professores de 4ª série [5º ano], há professores alfabetizadores, mas não há professores de 5ª série [6º ano]. Há professores de 5ª a 8ª série [6º ao 9º ano], professor de história, de matemática, etc. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 102).

Início o diálogo deste espaço com a citação de Dias-da-Silva que afirma a inexistência da identidade dos professores de 6º ano. Apesar da enorme necessidade de qualificar profissionais, que exerçam a função mediadora e acolhedora nas turmas de 6ºs anos, muitos professores sequer têm o direito de escolher as turmas que têm preferência para lecionar. Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 103), diversos professores acabam ministrando aulas nas turmas de 6º ano não porque gostam ou têm preferência, mas porque precisam preencher a carga horária de trabalho. “Se pudessem, não pegavam a 5ª série [6º ano] nunca”.

É essencial que os professores do 6º ano tenham gosto e prazer em exercer seu papel, afinal os estudantes estão em um processo de mudança de vida pessoal e escolar, isso exige paciência e compreensão. Em relação a isso, a professora afirma:

*- Não sei se os profs vão concordar comigo [...] já trabalho há muitos anos com 6º ano e eu percebo assim [...] qualquer professor consegue trabalhar com o Ensino Médio, mas não é qualquer professor que consegue trabalhar com o Fundamental e com o 6º ano [...] tem que ter perfil pra lidar com essas crianças [...]. Tenho colegas que não conseguem trabalhar (P.G).*

Diretores e equipe pedagógica utilizam diferentes estratégias para organizar a escolha das turmas no início do ano letivo. Entre os critérios utilizados, está o tempo de serviço do professor na escola. Quanto mais tempo de escola, tem a prioridade

de escolha. Essa prática tem um bom resultado nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, nem sempre isso é possível na realidade escolar dos anos finais e no ensino médio. Professores que possuem 40 horas semanais precisam completar a carga horária com outras turmas, isso quando não é necessário estar em mais de duas ou três escolas.

Dessa forma, muitas vezes, acaba não sendo possível considerar apenas o perfil do professor na escolha das turmas, o que, com certeza, reflete em prejuízo, principalmente na turma do 6º ano, que necessita de maior atenção e paciência. Essa diferença de perfil é observada na seguinte afirmação: *“Eu acho que tenho perfil mais para o ensino médio [...] Ano passado, comecei a dar aula para o 6º ano, primeira coisa que eles me perguntaram: precisa fazer margem no caderno? E eu olhei para eles [...] ‘não sei’ (risos)” (M.K).*

A despeito disso, outro fator que precisa ser levado em consideração é o dinamismo metodológico do professor que ministra aulas na turma do 6º ano. É impossível considerar a mesma metodologia utilizada nas turmas do ensino médio, por exemplo. E esse dinamismo gera anseios e dificuldades, conforme relata a professora:

*- Mas é bem difícil hein [...]! Eu tenho uma enorme dificuldade em lidar com o 6º ano, porque eu acho que é um buraco de novidade e diferença entre o Ensino Médio e o Fundamental [...]. Para mim, é um grande desafio, mas é um desafio mais para mim, do que pra eles [...] Para eu poder tentar uma forma de dar a minha aula, sabe? Porque eu já tentei de várias maneiras [...]. Eu não costumo fazer a mesma aula sempre, para não ficar aquela coisa repetitiva. Mas, eu já tentei diversas coisas e não consigo achar uma metodologia, que eles consigam me devolver aquilo que eu espero (K.L).*

Não por acaso, Freire (1997) afirma que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, além da apreensão da realidade. De acordo com o autor, é fundamental que o professor conheça as diferentes dimensões da prática educativa, que utilize sua capacidade de aprender, buscando intervir, recriar e transformar a realidade. Freire (1997, p. 29) afirma que enquanto professor busca estar “[...] instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo [...] limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las [...]”.

É necessário que a equipe diretiva reflita sobre a escolha dos professores que lecionam nas turmas de 6º ano. Quando essa escolha é possível por parte da escola, é fundamental considerar o perfil profissional do quadro docente, suas preferências, competências e atitudes antes de decidir pela designação desta ou daquela turma (ano). Ademais, o 6º ano marca o início de uma nova e importante fase no desenvolvimento educacional dos estudantes e necessita de estratégias que valorizem essa etapa formativa.

#### 4.2.3 PLURIDOCÊNCIA

Ao mesmo tempo em que a pluridocência gera preocupações e ansiedade nos estudantes recém-chegados ao 6º ano, ela também fica evidente na fala dos professores que acompanham esse processo de transição de perto. Como é o caso da professora (K.L): *“Não tem como não ver né [...]. Nos anos iniciais, eles têm uma sequência de professores, a partir do 6º ano, já não tem mais aquela sequência”*.

Conforme já destacado, a passagem da unidocência para a pluridocência é um dos maiores impactos vivenciados pelos estudantes que chegam ao 6º ano. A falta de referência de um único professor que possuía tempo para ouvir e entender seus estudantes, a dependência de sua orientação e atenção, seu olhar único que possibilitava a avaliação contínua da aprendizagem, etc. são apenas algumas características importantes inclusas nesse processo. Todavia, abordar a pluridocência pelo âmbito do professor, também, é um desafio. Afinal, em diversos momentos, o sistema educacional exige do profissional da educação resultados e encaminhamentos, que o deixam sem opção de escolha. Um exemplo disso é a responsabilidade imposta ao professor de “dar conta do conteúdo programático” para que o estudante esteja “apto” para ser promovido ao ano seguinte.

Dias-da-Silva (1997) descreve muito bem essa situação quando afirma em sua obra que o professor de escola pública é um profissional solitário, que, muitas vezes, dá mais do que recebeu, em comparação com o sistema de ensino. Além disso, é obrigado a trabalhar em várias escolas diferentes para cumprir sua carga horária, atendendo centenas e centenas de estudantes. O autor apresenta a citação de Candau de 1989, mas, ainda, tão presente nos dias atuais: “Ensinar, tentar

ensinar na escola de 1º grau [ensino fundamental], hoje, é um ato, segundo o testemunho de muitos professores, de desespero, de indignação e, no melhor dos casos, de teimosia”. (1989, p. 93 *apud* DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 121).

A professora (K.M) aborda em sua fala uma experiência em relação à pluridocência, referindo que:

*No município, eu era professora de um terço<sup>9</sup> [...] eu tinha três quintos anos que eu entrava uma vez na semana [...]. As professoras do 5º ano conseguiam entrar lá e dar aula na turma delas, eu que eles sabiam que era a profª que eles só viam uma vez na semana, era o caos! Era a aula que eles esperavam para não fazerem nada. E eu acho que isso é o que pesa. Eles pensam assim “se eu brigar com ela hoje, amanhã vou ver ela de novo”.*

No contexto da afirmação anterior, a professora (K.M) exemplifica um caso de pluridocência, ainda, nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo ela, os estudantes associam a professora unidocente àquela que eles veem todos os dias e, portanto, não podem se desentender, pois terão contato no outro dia novamente. De certo modo, tal fato remete ao relacionamento familiar, à proximidade do vínculo afetivo.

A pluridocência, além de causar bruscamente uma ruptura nesse “relacionamento” entre professor e estudante, também condiciona os professores a uma impotência que, muitas vezes, impede-os de agir diferente em sala de aula. Entretanto, Dias-da-Silva (1997, p. 125) assinala que:

Talvez assim, mais bem-sucedidos sejam os professores que, percebendo as contradições vividas no seu cotidiano, detectam as incongruências entre o que “sabem” e as pistas fornecidas pela classe. E, reconhecendo-as como contradições, são capazes de tomar essas evidências como base para a reflexão crítica e a alteração de seu saber e seu fazer. Bem-sucedidos seriam os professores que, analisando seu saber, conseguem superar o impasse e a impotência implicados nos dilemas, para transformar crítica e simultaneamente sua concepção e ação.

Em diversos momentos, o professor “conselheiro”, geralmente, escolhido pela turma exerce esse papel de escuta e acompanhamento da turma. Afinal, ele acaba

---

<sup>9</sup> A professora (K.M) utiliza a característica “professora de um terço” para exemplificar a metodologia de trabalho das escolas municipais de Erechim. Trata-se de uma organização em que os professores regentes possuem um terço da carga horária disponível para planejamento. Durante essas horas, outros professores assumem as turmas e ministram as atividades.

sendo o “responsável” pela turma de modo geral. É dele/nele que os demais professores buscam providências quanto ao comportamento, mapa de sala, entre outros. Obviamente, isso não exime nenhum outro professor e nem mesmo a equipe diretiva das responsabilidades educacionais em cada turma, porém, pode facilitar a comunicação.

Torna-se necessário, nesse processo de transição, a consciência pedagógica por parte do grupo de professores e da equipe diretiva de que o 6º ano representa uma passagem, um aceno ao desenvolvimento e, de certa forma, uma ruptura. Essa ruptura pode ser diminuída por meio de conscientização e de ações construídas e desenvolvidas em conjunto, que possam estabelecer, de certa forma, a unicidade do trabalho pluridocente.

#### 4.2.4 AFETIVIDADE

Cabe iniciar o diálogo dessa categoria apresentando a compreensão de afetividade com base em autores que conversam sobre o assunto. Princípio a abordagem com a conceituação de Dér (2004, p. 61), pela perspectiva walloniana, realçando que:

A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. [...]. A afetividade é um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia.

Em seus estudos, Piaget (1994, p. 129) dialoga sobre a relação do afeto e da inteligência, afirmando que:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.

Para Paulo Freire (1997, p. 53), o reconhecimento da afetividade faz parte da formação docente e este não deve ter medo de demonstrá-la. Além disso, a

afetividade não está desassociada do conhecimento. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Na educação infantil e nos anos iniciais, a afetividade é demonstrada com mais facilidade do que nos anos finais do ensino fundamental. É comum aos professores unidocentes utilizarem práticas que estejam atreladas aos vínculos socioafetivos. Infelizmente, esse é um hábito não muito comum entre os professores pluridocentes, que parecem ignorar também os aspectos que geram transformação na fase da adolescência, fase em que a maioria dos estudantes do 6º ano encontra-se.

Mais uma vez atrelados à quantidade de conteúdos e ao fato de possuírem pouco tempo em sala de aula, alguns professores acabam optando apenas por “transmitir” os conhecimentos, que constam em seu plano de ensino. Felizmente, existem professores que se preocupam e que reconhecem a importância do vínculo afetivo, relacionando-o à aprendizagem, como é possível perceber na fala da professora (K.A):

*Uma coisa que eu trabalhei em mim foi a minha afetividade. A gente tem a impressão de que eles estão vindo cada vez mais novinhos para nós. As primeiras turmas que eu peguei, as perguntas que eles me faziam, o jeito que eu respondia, eles choravam e eu não sabia o que fazer. A questão da afetividade foi algo que precisei trabalhar em mim. Hoje não, eu deixo eles chegarem mais [...].*

A afetividade não se resume a amar o estudante ou permitir sua interferência no cumprimento da ação pedagógica demandada pelo professor (FREIRE, 1997; DIAS-DA-SILVA, 1997). Afetividade é demonstrar compreensão aos diferentes fatores imbricados na transição, bem como às dificuldades enfrentadas pelos estudantes em sala e aula e, muitas vezes, em sua vida pessoal. É indispensável entender que o estabelecimento do vínculo contribui para a efetivação da aprendizagem.

Outra questão relevante relacionada à afetividade foi abordada pelo professor (T.C) ao explicitar que:

*A maneira com que você trabalha com o 6º ano tem que ser totalmente diferente do Ensino Médio. Porque tem todo esse processo do afeto que eles saem de um professor só e vão para vários, né. Eu gosto de trabalhar com o 6º ano porque assim,*

*eu tento me colocar no lugar deles e falar a mesma linguagem que eles. Por quê? Porque assim eu vou entender o medo ou a dúvida deles. A transição é difícil porque eles querem carinho. Eles querem aquele negócio do professor que coloca eles debaixo das asas e que acolha eles.*

Dias-da-Silva (1997) aponta que a afetividade não diminui o compromisso e a seriedade do professor com o trabalho pedagógico. Acrescentaria que os vínculos socioafetivos e a empatia não atrapalham o desenvolvimento cognitivo, pelo contrário, aproxima o professor da necessidade de aprendizagem do estudante. Essa aproximação gera bons resultados, tanto ao professor quanto ao estudante.

Ao mesmo tempo, é imprescindível compreender que a afetividade não está ligada à falta de respeito e limites em relação à figura do professor, da mesma forma que autoridade não significa autoritarismo. O vínculo afetivo aproxima (dentro dos limites) professor e estudante, dando liberdade (sem falta de respeito) para que o estudante não tenha medo de questionar e aprender.

*Quando eu entrei para dar aula, eu pensava tipo [...] eu jamais vou ser uma pessoa tão linha dura a modo de que eles não me perguntem porque têm medo de mim. Pelo contrário, eu acho que nós temos que dar uma abertura para eles, para que eles não tenham medo de perguntar (T.C).*

Em relação a isso, Freire (1997) assinala em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige diversas características, entre tantas, destaque: saber escutar e querer bem o educando. Saber escutar ensina transformar o discurso em fala, em compreender que o outro também tem algo a dizer, experimentar a importância do silêncio. O querer bem não anula o exercício da autoridade do professor ou a rigorosidade intelectual, significa “a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos”. (FREIRE, 1997, p. 53).

É fundamental o entendimento da transcendência da afetividade, tanto no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, quanto no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Por intermédio dela, o professor consegue a aproximação e a criação de vínculos indispensáveis para que o fazer pedagógico tenha sentido e significado.

#### 4.2.5 CONSELHO DE CLASSE

Durante uma das formações continuadas, a temática dos conselhos de classe ficou em evidência entre as falas dos professores. Por isso, inicio o diálogo nesta categoria apresentando a compreensão de conselho de classe da própria escola, a qual consta no Projeto Político Pedagógico e indica que:

[...] Conselho de Classe é uma reunião sistemática de professores [...] que ocorre antes da definição dos resultados, com a participação da equipe diretiva e a finalidade de acompanhar a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes. Constitui-se no momento de reflexão de todas as Áreas do Conhecimento sobre o processo de aprendizagem de cada nível de ensino e do educando e sobre a construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente [...] (PPP, 2017, p. 60).

Também, segundo o PPP (2017) da escola, o pré-conselho antecede o conselho de classe e trata-se de uma reunião que ocorre por Área do Conhecimento, tendo, como objetivo, avaliar o processo de aprendizagem e redefinir as estratégias de ensino. Em ambos os momentos, os professores dialogam, principalmente, a respeito das dificuldades enfrentadas em sala de aula durante o trimestre e buscam encontrar estratégias, que possam auxiliá-los no desempenho da docência.

Segundo Dalben (2004, p. 31), o conselho de classe trata-se de um órgão colegiado em que: “vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos [...] reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos”. A partir disso, avaliam o processo pedagógico sob um olhar crítico e reflexivo, buscando replanejar ações e práticas.

Além do papel avaliativo, o conselho de classe também é utilizado como um momento de troca de experiências entre um professor e outro, proporcionando a reflexão no coletivo dos envolvidos com a turma. Essa prática é registrada pelos professores como um aspecto positivo quanto ao acompanhamento dos estudantes, como se observa nas afirmações:

- [...] quando eu ouvia eles falarem, eu pensava [...] Meu Deus! Eu não tinha olhado ele por essa perspectiva [...] então, era uma solução dos problemas! (R.A).
- [...] querendo ou não, quando vem a informação de um aluno, assim, que ele tem algum problema, [...] a gente começa a vê com outros olhos, muitas vezes, a gente tá no automático. Como é muita turma, tu tá ali, dando aula, mas tu não sabe o que tá acontecendo com o aluno (M.T).

Essa prática de dialogar sobre o processo pedagógico de uma dada turma faz parte das dimensões subjetivas do conselho de classe. Tais dimensões oportunizam produzir diferentes objetividades, que permitem avanços e reflexões na prática pedagógica dos professores. Afinal, “[...] o processo de incorporação de ideias e de construção de representações é um processo educativo”. (DALBEN, 2004, p. 64).

Esse processo exige a tomada consciente de decisões e o bom senso, duas das demandas do processo de ensino, segundo Freire (2007). Tais exigências compreendem a não neutralidade da educação, mas o respeito aos educandos e educadores. O bom senso adverte o professor sobre seu papel e o uso de sua autoridade sobre a ética profissional, autonomia e identidade do estudante. (FREIRE, 2007).

Considerando o processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, o conselho de classe possui um papel significativo de troca entre os professores e seus novos estudantes. Trata-se, desse modo, de oportunidade para compartilhamento de boas práticas, revisão de atividades e ações que foram efetivas, avaliação crítica e reflexiva da aprendizagem de forma coletiva.

## **5. MEDIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO: ALGUMAS POSSIBILIDADES**

Um dos objetivos da presente pesquisa consiste em apresentar encaminhamentos e alguns mecanismos e estratégias de mediação para a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, considerando os relatos coletados na troca de ideias com os estudantes e os professores. A mediação enquanto possibilidade de diálogo necessita, neste caso, que o estudante pronuncie, anuncie suas demandas, seus anseios, seus interesses. Neste aspecto, cabe destacar que o “diálogo é uma exigência existencial”. (FREIRE, 2007, p. 79), não é prerrogativa de apenas o professor dizer a palavra de forma prescritiva, mas o estudante precisa ter o direito ao contraditório.

É por meio do diálogo estabelecido entre coordenador-professor, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, que acontecem as trocas e as oportunidades de reconhecimento de si e do outro, de produção de consciência e de reflexão acerca da prática pedagógica, bem como dos saberes produzidos ou não na relação docente-discente. As sugestões tratadas como mecanismos e estratégias de mediação só foram possíveis diante do movimento de escuta realizado com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, o espaço a seguir será destinado à abordagem de possibilidades para serem adotadas pela coordenação pedagógica e pelos professores, pais e estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano. Ao mesmo tempo, tais encaminhamentos compõem o produto final desta Dissertação, em que muitas dessas sugestões foram tratadas nas formações continuadas realizadas com o coletivo de professores envolvidos no processo de transição em estudo.

As sugestões consideradas, neste estudo, como mecanismos e estratégias de mediação, serão entregues à direção da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e, também, à 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim para que possam, se consideradas adequadas, servir como referência para os processos de transição realizados em outras unidades escolares que ofertam ensino fundamental.

## 5.1 POSSIBILIDADES À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Compreende-se que nem todas as escolas possuem coordenação pedagógica em seu quadro de profissionais da educação, por isso, as possibilidades apresentadas a seguir poderão ser consideradas e realizadas pela equipe diretiva de modo geral ou ainda destinadas a um professor de apoio, escolhido pela direção.

Cabe destacar que não é possível prever com exatidão a efetividade das ações propostas, porém, para que exista a possibilidade da competência dos encaminhamentos, inicialmente, é urgente a compreensão, por parte da equipe diretiva, da necessidade e da importância das intervenções nas turmas que vivenciam o processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, realizar leituras específicas e aprofundar o debate a respeito da temática pode ajudar os professores a compreenderem tal notoriedade.

A seguir, serão apresentados possibilidades e encaminhamentos de mediação, tendo a necessidade da atuação e organização do coordenador pedagógico para sua realização:

- No 5º ano, organizar um cronograma com aulas esporádicas (uma vez por bimestre/trimestre), em que os professores das diferentes disciplinas entrem na turma do 5º ano para ministrar os períodos de aula. A ideia seria representar aulas “modelo” de demonstração para que os estudantes tenham a experiência com a pluridocência.

- Entrar em sala de aula, ao menos uma vez por trimestre, para mediar momentos de conversa com os estudantes do 5º e 6º anos, a fim de verificar suas necessidades, avanços e possibilidades de melhorias em relação ao processo de escolarização. Organizar planejamentos e objetivos juntamente com os estudantes das turmas e registrá-los para o acompanhamento pedagógico.

- Realizar uma recepção diferenciada para a nova turma de 6º ano que chega. Prever um momento informal de apresentação do grupo de professores aos estudantes, suas respectivas disciplinas, formas de avaliação e metodologias de ensino. Proporcionar momento de perguntas e respostas com o grupo de professores, o que poderá acontecer através de uma "caixa secreta" onde os

estudantes não serão identificados e poderão ficar à vontade para realizar suas perguntas.

- Organizar uma tabela que permaneça fixada na sala dos professores e sirva para consulta dos professores antes de agendar algum trabalho ou prova com os estudantes. Na sala de aula, criar outra tabela que sirva para organização e controle de datas dos próprios estudantes. Ambas poderão ser alimentadas pelos professores ou pelo representante da turma, não descuidando da conferência e do acompanhamento da sua utilização.

- Padronizar um *planner* (cronograma/calendário) de organização individual, que o estudante possa utilizar para registrar suas tarefas e os prazos de entrega de atividades ou realização de trabalhos avaliativos, baseados na tabela da sala de aula.

- Realizar reuniões de pais para as turmas de 5º e 6º anos, abordando o acompanhamento familiar. Aproveitar a oportunidade para explicar as principais mudanças que acontecem no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, bem como a importância do acompanhamento dos pais para a independência e o amadurecimento dos estudantes.

- Promover encontros entre o coletivo de professores que lecionam nos anos finais juntamente com o (s) professor(s) do 5º ano, de modo a proporcionar trocas de experiências e familiaridade, que poderão auxiliar no processo de transição escolar.

- Oportunizar dinâmicas e rodas de conversa entre os estudantes das turmas de 5º e 6º ano com o objetivo de ambientação dos estudantes do 5º ano em relação à realidade dos anos finais do ensino fundamental.

- Solicitar ao professor conselheiro que organize um mapa estratégico em sala (com o auxílio dos professores), buscando acomodar os estudantes da melhor forma possível. Priorizar a rotatividade e o desenvolvimento de independência e maturidade dos estudantes.

É fundamental o reconhecimento da essencialidade do papel da coordenação pedagógica enquanto profissional que pode fazer a mediação desse processo. Uma vez que aconteça tal compreensão por parte da direção da escola, será possível considerar a possibilidade do trabalho coletivo com o grupo de professores, pais e estudantes que vivenciam o processo de transição.

## 5.2 POSSIBILIDADES AO COLETIVO DE PROFESSORES

Torna-se inaplicável um projeto proposto pela coordenação pedagógica quando não há o engajamento dos professores em sua prática educacional. Por isso, é preciso que as possibilidades listadas a seguir venham ao encontro dos desafios apresentados pelos professores no cotidiano escolar. Em diversos momentos, as sugestões contarão com o apoio da coordenação pedagógica para serem realizadas e acompanhadas.

A seguir, seguem algumas possibilidades e encaminhamentos de mediação, tendo a necessidade da atuação e organização dos professores para sua realização:

- Ainda no 5º ano, dar temas diariamente sobre as diferentes temáticas estudadas e sempre em consonância com aquilo que é visto em aula.

- Desde o primeiro dia de aula, deixar claro para os estudantes os objetivos propostos para cada disciplina, critérios de avaliação e condições de entrega de trabalhos. Além disso, definir juntamente com a turma os acordos e combinados para o bom andamento das aulas, bem como as consequências do não cumprimento dos combinados.

- No 6º ano, realizar avaliações diagnósticas por disciplina, a fim de observar os conhecimentos já desenvolvidos e revisar aquilo que for preciso.

- Durante a adaptação no primeiro trimestre, prolongar prazos de entrega de trabalhos e agendar trabalhos avaliativos com bastante antecedência.

- Alinhar a comunicação entre os colegas professores das diferentes disciplinas, quanto aos agendamentos de provas e trabalhos para evitar que, pelo menos no 1º trimestre, os trabalhos avaliativos não tenham data de realização nos mesmos dias.

- Identificar dentro da sala de aula os estudantes que possuem um perfil comportamental, que facilmente tendem a serem influenciados, inclusive para atitudes negativas. Aproximá-los de estudantes que possam auxiliá-los no processo de adaptação à transição de forma positiva.

- Responder aos questionamentos dos estudantes, tanto do 5º quanto do 6º ano, de forma clara e lembrar que, muitas vezes, é necessário dizer o “óbvio”.

É, pois, prudente lembrar que o cotidiano escolar reserva surpresas que afetam diretamente a atuação do professor em sala de aula e esse fator fica ainda mais evidente nas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Por isso, é indispensável que aconteça um movimento de fala e escuta por parte do professor e da coordenação pedagógica a respeito dos aspectos observados entre os estudantes. Em muitas situações, o desafio enfrentado por um professor em sala de aula não é o mesmo que o do outro, por isso, essa comunicação é importante.

### 5.3 POSSIBILIDADES AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

O acompanhamento familiar possui um papel relevante no que se diz respeito à dinâmica escolar, principalmente no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Os pais ou responsáveis precisam compreender o equilíbrio necessário entre a autonomia e a dependência do acompanhamento familiar. Para que haja tal consciência, sugere-se aos pais ou responsáveis pelos estudantes algumas possibilidades, que podem/devem ser consideradas:

- Participar das reuniões propostas pela escola, buscando compreender o processo de transição e qual a melhor forma de realizar o acompanhamento familiar.
- Buscar conhecer os professores, as metodologias de trabalho e avaliação, além das respectivas disciplinas que ministram.
- Auxiliar no acompanhamento e agendamento dos temas, trabalhos e provas, por meio da agenda escolar e do diálogo com os filhos.
- Acompanhar as dificuldades apresentadas pelos filhos na realização das atividades em casa e, na medida do possível, manter um diálogo com a coordenação pedagógica sobre tais dificuldades e as possibilidades de reforço dos conteúdos.
- Incentivar a autonomia quanto à realização de pesquisas, temas de casa e trabalhos avaliativos.
- Ao final de cada dia, perguntar como foram as aulas, o que aprendeu, quais as possibilidades de melhoria e demonstrar interesse em ouvir e dialogar sobre as atividades escolares.

- Demonstrar segurança, empatia e compreensão sobre inseguranças, angústias e incertezas dos filhos.

A compreensão por parte dos pais ou responsáveis de que o recém-chegado ao 6º ano do ensino fundamental está em desenvolvimento da sua autonomia, que é necessária para enfrentar todas as mudanças, é fundamental que tenha acompanhamento do adulto (pais ou responsáveis). Por isso, o acompanhamento familiar possibilita um processo de transição pautado no apoio, na segurança, no direcionamento e na compreensão.

#### 5.4 POSSIBILIDADES AOS ESTUDANTES

Uma vez que aconteça o engajamento da coordenação pedagógica, da equipe de professores e dos pais ou responsáveis quanto ao papel desenvolvido por cada um no processo de transição em estudo, muitos conflitos serão evitados e crises serão solucionadas. Como já destacado, os estudantes vivenciam ao seu tempo o desenvolvimento da autonomia, todavia, determinados encaminhamentos poderão auxiliá-los nesse processo. Assim, sugerem-se aos estudantes algumas possibilidades, que podem/devem ser consideradas nesse processo de transição:

- Questionar os professores sempre que for necessário para ter certeza sobre as orientações repassadas.

- Quando não compreender algum conteúdo, solicitar ao professor que o explique novamente.

- Estabelecer uma rotina diária de estudos em casa.

- Buscar auxílio dos pais, responsáveis ou irmãos mais velhos sempre que necessário, lembrando-se da responsabilidade da realização das atividades indicadas pelos professores.

- Organizar e utilizar um cronograma de temas e trabalhos avaliativos, nunca “deixando para o último dia”.

- Em sala de aula, manter-se em silêncio durante as explicações dos professores.

- Oferecer auxílio aos colegas da turma para explicar os conteúdos ou as atividades, dessa forma, desenvolvendo uma atitude colaborativa e solidária.

- Buscar orientação junto à coordenação pedagógica sempre que necessário.

Cabe destacar que as possibilidades e encaminhamentos apontados não garantem a isenção de contratempos, afinal trata-se de um processo de transição dinâmico e rotativo. Por outro lado, entende-se que a utilização de mecanismos, envolvendo todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem, pode proporcionar uma linguagem, possibilitando diminuir a desinformação e aumentar as estratégias das orientações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pra pular linha? O título pode ser de caneta? Esqueci o caderno em casa! Que horas é o recreio? É pra copiar? Qual caderno? Agora tem aula de quê? Chega de conversa! Não fez o tema de casa? Você não é mais criança! São algumas das representações do cotidiano escolar vivenciado no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

Sabe-se que a trajetória escolar é marcada por vários processos de transição, como é o caso da saída da educação infantil para os anos iniciais, assim como dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio. Porém, a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental é, sem dúvida, um momento de ruptura que precisa ser compreendido, dialogado e considerado por todos os envolvidos em tal processo, especialmente pela equipe diretiva e os professores da escola.

Acredito que uma palavra que possa reconhecer a dinâmica do cotidiano escolar seja movimento. Movimento de fala, de escuta, de ensino e aprendizagem, de processos e de transição. Movimentos que deram vida a esta investigação e, ainda, mais sentido à minha trajetória acadêmica e profissional enquanto professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora. A partir do interesse e preocupação a respeito da transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, este estudo teve, como principal objetivo, a investigação dos processos que acontecem no momento da transição e de que maneira a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento.

Dessa forma, a presente investigação desenvolveu-se a partir de uma metodologia qualitativa, classificada como pesquisa-ação, com enfoque descritivo-interpretativo e com o apoio teórico do estudo bibliográfico. Teve como público-alvo estudantes do 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental e de professores da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco, localizada no município de Erechim, pertencente à 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Foram mais de 100 (cem) sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo de diálogo e escuta proposto pela pesquisa. Cada um dos sujeitos

apresentando aspectos referentes à sua realidade, experiências e ponto de vista acerca da temática. Todos partilhando um mesmo anseio e em busca de um objetivo comum: compreender melhor o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, que ocorre ano após ano na EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco. O objetivo comum, para além da compreensão, refere-se à busca de possibilidades que contribuam para que a transição aconteça de forma mais tranquila tanto para os estudantes como para os professores.

Mediante a abordagem teórica, busquei investigar as discussões sobre a transição escolar dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, tendo a finalidade de descobrir as contribuições de estudos anteriores à minha investigação. Ademais, foi possível compreender a complexidade do processo de formação continuada dos professores no espaço da escola, bem como o papel fundamental da mediação do coordenador pedagógico, tanto na orientação metodológica dos professores quanto dos estudantes, que vivenciam o processo de transição escolar.

Ao intencionar por meio da análise descritivo-interpretativa, perseguindo o objetivo de investigação por meio da escuta dos estudantes e professores envolvidos no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, sistematizo algumas considerações que dizem respeito ao problema inicial desta pesquisa.

Neste sentido, cabe destacar aqui a semelhante relação de inquietação por parte da gestão, dos estudantes, dos professores e da coordenação pedagógica, que vivenciam o processo de transição aludido neste estudo. Por meio da escuta dos sujeitos, foi possível evidenciar que o desassossego não é um sentimento exclusivo dos estudantes, mas de todos os que vivenciam o processo de transição. Estudantes inquietos pelas incertezas e mudanças da nova etapa de sua escolarização, professores aflitos por enfrentarem os mesmos conflitos, as mesmas dificuldades ano após ano.

Durante as rodas de conversa, os estudantes demonstravam ansiedade e necessidade de expor seus sentimentos e serem ouvidos. Apresentavam relatos que eram evidenciados em outras turmas, mesmo com faixas etárias diferentes. Todos desejavam participar, até mesmo aqueles mais tímidos da turma. Nos diálogos, nas formações continuadas, a abordagem da temática foi recebida pelo coletivo de

docentes como uma urgência. Até mesmo os docentes que não ministravam aulas para as turmas envolvidas no processo de transição contribuíam com relatos e sugestões sobre a problemática em pauta.

A categorização realizada por meio dos relatos dos estudantes, por intermédio das rodas de conversa, evidenciou alguns dos processos que acontecem no momento da transição do 5º ano para o 6º ano, oportunizando a constatação de sete categorias, que merecem destaque: migração para a pluridocência, processo de ensino e aprendizagem, orientação familiar, indisciplina, desempenho escolar, turno de aula e perfil docente. Simultaneamente, cinco categorias principais foram sinalizadas pelo coletivo de professores durante o conselho de classe e as formações continuadas ressaltaram as problemáticas: imaturidade, dependência e falta de limites, perfil profissional, pluridocência, afetividade e conselho de classe.

Por meio da análise do material empírico, foi possível observar uma relação existente entre algumas das categorias. Dentre elas, destaco a migração para a pluridocência, citada tanto pelos estudantes quanto pelos professores e pela coordenação pedagógica. Compreendida como uma ruptura no vínculo afetivo estabelecido nos anos iniciais do ensino fundamental com o professor unidocente, a pluridocência representa um dos desafios, que se evidenciam durante o processo de transição escolar.

A respeito da relação entre as categorias, também, saliento a afetividade evidenciada pelos professores e o perfil docente criado pelos estudantes durante as rodas de conversa. A relevância do vínculo afetivo, de certa forma, perpassa todos os momentos da transição do 5º ano para o 6º ano, sendo observado, registrado e considerado direta ou indiretamente em vários relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por intermédio da afetividade, interesses e necessidades individuais são consideradas, contribuindo de forma fundamental na aprendizagem. (WALLON, 2007).

Seguindo outra consideração que cabe neste espaço é o destaque à função formadora e mediadora da coordenação pedagógica no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Por intermédio das rodas de conversa e das formações continuadas, a intervenção da coordenação pedagógica possibilitou a investigação dos processos que acontecem durante a transição, tanto

pela perspectiva dos estudantes quanto dos professores. Além disso, na presente pesquisa, o protagonismo da coordenação pedagógica, além de investigar e mediar os processos, oportunizou a construção de mecanismos e encaminhamentos de mediação para a coordenação pedagógica, os professores, os estudantes e os pais, no que tange à transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O estudo possibilitou inferir sobre a necessidade da realização, por parte da gestão e coordenação da escola, de um trabalho de conscientização com as famílias dos estudantes em processo de transição. Por meio dos relatos dos estudantes, pode-se observar que um número expressivo de pais ou responsáveis desconhece o momento de transição vivenciado pelo (a) filho (a) e, dessa forma, acaba não dando suporte e acompanhamento conforme deveria.

As formações continuadas realizadas no espaço escolar priorizam, quase que em sua totalidade, temáticas e informações gerais que dizem respeito a todos os professores da escola. É passível de consideração o fato de que o coletivo de professores envolvidos no processo de transição do 5º ano para o 6º ano da escola carece de formações continuadas e de estudos específicos sobre a temática. Dias-da-Silva (1997, p. 102) dialoga sobre tal evidência quando afirma que “não existem professores de 5ª série [6º ano]”.

A pesquisa evidenciou a relevância da realização dos momentos de diálogo com os professores por meio das formações continuadas. Momentos que oportunizaram a reflexão acerca de sua atuação docente, o compartilhamento de anseios e metodologias e, principalmente, mobilizaram a compreensão da realidade educacional mencionada pelos próprios estudantes envolvidos no processo de transição.

Com base em todos os relatos e observações, acredito que o formato escolar atual acolhe parcialmente as necessidades de estudantes e dos professores no processo de transição. Em função da carga horária engessada, o número elevado de estudantes por turma e de turmas por professor, bem como a ausência do coordenador pedagógico em muitas escolas, o processo de transição do 5º ano para o 6º ano passa desassistido, quase invisibilizado, o que gera conflitos que poderiam ser evitados por intermédio do movimento de escuta, proposição e ação.

A despeito de confrontar as dificuldades vivenciadas no processo de transição, o estudo possibilitou a construção de alguns mecanismos para balizar, especialmente, a orientação aos estudantes e aos professores. Tal construção foi possível em virtude das trocas e dos diálogos desenvolvidos durante a pesquisa, todavia, tais mecanismos tidos como possibilidades podem ser continuamente avaliados, reavaliados e aprimorados, considerando a dinâmica do processo de transição de cada turma.

O problema de pesquisa buscou identificar os processos que acontecem no movimento da transição do 5º para o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e como a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento. Ao ter em conta os limites que o olhar investigativo, certamente, impõe, considero ter respondido a questão a que me propus a pesquisar. Ao mesmo tempo, compreendo que o movimento de troca (transição) que abrange a temática da pesquisa possibilita compreender que não há uma solução pronta e invariável sobre o assunto.

Dessa forma, concluo minha pesquisa destacando a necessidade de estudos permanentes que envolvam a temática da transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Também, trago, como fundamental, compreender como processo de acolhimento mobilizado pela coordenação pedagógica ao 6º ano pode contribuir significativamente ao envolvimento de estudantes e dos professores em sala de aula. Assim, considero que a questão de pesquisa e os objetivos que me propus a investigar foram atingidos, porém, destaco que há um árduo caminho até que seja possível considerar tal transição como um momento de passagem sem rupturas e traumas, especialmente, para os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. C. V. D. Escola e Família: A necessária parceria na transição dos alunos do quinto para o sexto ano. In: **O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense**. Produção Didático-Pedagógica. Secretaria de Educação, Paraná, 2012.

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Millenium: **Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, Portugal, n. 29, p. 222-239, 2001. Disponível em <[www.ipv.pt/millenium/millenium29/30](http://www.ipv.pt/millenium/millenium29/30)> Acesso em: 15 maio 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, p. 25-41, 2006.

ANTUNES, C. Os focos da indisciplina escolar. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, RS, ago. 2001.

AZEVEDO, G. V. de. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

BARRETO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BENINCÁ, E. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. 4. ed. **Cadernos UPF**. Passo Fundo. UPF, ano I, n. 4, 1982.

BÔAS, M. M. V. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

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

BRASIL, DECRETO Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Artigo 13º, Inciso V, Brasília. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694184/inciso-v-do-artigo-13-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9.ed. Brasília: Série Legislação, 1990. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)> Acesso em: 09 abr. 2020.

BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. da S. Reuniões na Escola: Oportunidade de Comunicação e Saber. In: BRUNO, Eliane. B.G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHISTOV, Luiza H.S (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**, 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da 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.

CAMPOLINA, L. de O; OLIVEIRA, M. C. S. L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, maio/ago. 2009.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo e Universidade do Porto, 2017.

CASTANHO, S. B. **Análise de Erros no Ensino Fundamental**: uma transição do 5º para o 6º ano. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CHECHIA, V. A; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**. v. 10. n. 3. Natal, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a12v10n3.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2020.

COSME, A. T. R. **Manual de sobrevivência para professores**, Portugal: Edições ASA, 2002.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe a Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DESLANDES, S.F. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

DIAS-da-SILVA, M. H.G. **Passagem Sem Rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 427- 445, jul./dez. 2014.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 28. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FUSARI, José C. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Série Ideias n. 12, São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_12\\_p025-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2020.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. Itapetininga, ISSN: 2447-8288, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEGIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V & ALMEIDA, L. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**: uma revisão bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2007.

HEIDRICH, G. A escola da família. **Revista Nova Escola**. Gestão Escolar. ano I, n.3, ago./set. 2009.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

INFOPÉDIA. Dicionário online. 05 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pluridoc%C3%A4ncia>>. Acesso em: 02 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)>. Acesso em: 07 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 20 maio 2019.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A (org.). **Repensando a Didática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 131-144.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LACERDA, C. K. F. R. **Repetência e fracasso escolar**. 2007. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_chi\\_slaine\\_keile\\_fernandes\\_ruiz\\_lacerda.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_chi_slaine_keile_fernandes_ruiz_lacerda.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LEITE, S. A. da S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 31-42. fev. 1993.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2017.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELIN, L. **A transição para o Ensino Fundamental II**: motivação para a matemática em relação com o contexto social percebido. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NETO, M. H. DE M. Reflexões Sobre A Importancia do Sono e dos Sonhos para a Aprendizagem. **Arquivos do Mudi**, v. 5, n. 2, p. 7-9, jun. 2001.

NOGUEIRA, R. S; OLIVEIRA, E. B. **A importância da Didática no Ensino Superior**, 2011. Disponível em:

<<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**, 1999. Disponível em:< [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf)> Acesso em: 18 nov. 18

\_\_\_\_\_. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), jul. 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

PAULA, P. **Desempenho Escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. J. La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (eds.). **Piaget y el psicoanálisis**. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. Disponível em: < <http://www.oecd.org/pisa>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

RABELO, C. D. Formação continuada de alfabetizadores: Trajetórias recentes e distâncias operacionais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 533-544, jul./dez. 2014.

RAMPAZZO, S. E; CORRÊA, F. Z. M. **Desmitificando a Metodologia Científica: guia prático para produção de Trabalhos Científicos**. Erechim: Habilis, 2008.

RANGEL, Z. A. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para 5ª série do ensino fundamental: olhando realidade e apontando caminhos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

RIBEIRO, M. R. A afetividade na relação educativa. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SANTOS, M. P; GISI, M. L. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação de professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017.

SANTOS, R. A. L. dos. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

SARTORI, J; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S.. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: Carreira e salários. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 409- 425, jul./dez. 2014.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

**APÊNDICE A - Cronograma****2019**

<b>Atividade</b>	<b>Jan</b>	<b>Fev</b>	<b>Mar</b>	<b>Abr</b>	<b>Mai</b>	<b>Jun</b>
Leituras e fichamentos	X	X	X	X	X	X
Escrita do Projeto	X	X	X	X	X	X
Roda de Conversa (6º e 7º ano)				X		
Conselho de Classe						X

**2019**

<b>Atividade</b>	<b>Jul</b>	<b>Ago</b>	<b>Set</b>	<b>Out</b>	<b>Nov</b>	<b>Dez</b>
Qualificação do Projeto	X					
Submissão ao Comitê de Ética		X				
Primeira Formação Continuada				X		
Escrita Dissertação		X	X	X	X	X
Transcrição e Análise dos Dados			X	X	X	X

**2020**

<b>Atividade</b>	<b>Jan</b>	<b>Fev</b>	<b>Mar</b>	<b>Abr</b>	<b>Mai</b>	<b>Jun</b>	<b>Jul</b>
Continuação da escrita da Dissertação	X	X	X	X	X	X	
Segunda Formação Continuada		X					
Roda de Conversa (5º ano)			X				
Terceira Formação Continuada			X				
Quarta Formação Continuada			X				
Transcrição e Análise dos Dados	X	X	X	X	X	X	
Elaboração do Produto Final				X	X	X	
Finalização da dissertação e apresentação em banca							X

**APÊNDICE B – Solicitação de Autorização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

**Título do Projeto:** A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: O PROTAGONISMO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

**Nome da Pesquisadora:** Tatiana Tais Cozer

**Telefone:** 54-99933-5975

**E-mail:** taticozer@yahoo.com.br

Por meio deste instrumento, solicito autorização para realizar uma Pesquisa de Intervenção e tendo esta como subsídio, promover a Formação Continuada dos Docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco. Os registros do processo se constituirão em material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação, *Campus Erechim*, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, intitulado: **A transição para o Ensino Fundamental II: o Protagonismo do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada Docente.**

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações coletadas, investigar os fatores envolvidos na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e de que maneira a Formação Continuada de Professores proposta pela Coordenação Pedagógica contribui ao enfrentamento de conflitos nesse processo.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de apresentar instrumentos de mediação entre estudantes e educadores por meio de formações continuadas realizadas pela Coordenação Pedagógica no espaço escolar, buscando auxiliar e facilitar o processo de transição.

Atenciosamente.

A handwritten signature in blue ink that reads 'Tatiana Cozer'.

Tatiana Tais Cozer

## APÊNDICE C – Declaração da Instituição



### Escola Estadual de Ensino Médio Profª Helvética Rotta Magnabosco

DECRETO DE CRIAÇÃO Nº 35.150 DE 09.03.94 D.O.10.03.94  
PARECER DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO Nº 51 DE  
13.01.99 D.O.25.01.99. DECRETO DE TRANSFORMAÇÃO  
Nº 42.866 DE 29.01.04 D.O.30.01.04  
MUNICÍPIO: ERECHIM

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Mirian Regina Rempel, diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco, autorizo a pesquisadora Tatiana Tais Cozer a realizar a Pesquisa Intervenção e promover a Formação Continuada por meio do Projeto: **A transição para o Ensino Fundamental II: o Protagonismo do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada Docente**, para os professores da referida Escola.

Erechim, RS, 15 de abril de 2019.

*Mirian R. Rempel*

Mirian Regina Rempel

Mirian Regina Rempel  
Diretora  
D O. 27/12/2018 p.1691  
Id. Func. 3774260/01

*Tatiana Cozer*

Tatiana Tais Cozer

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: O PROTAGONISMO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

**Nome da Pesquisadora:** Tatiana Tais Cozer

**Telefone:** 54-99933-5975

**E-mail:** taticozer@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) a contribuir com a pesquisa por meio das informações fornecidas nos instrumentos denominados rodas de conversa e diários de bordo. O objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus Erechim*, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, intitulado: **A transição para o Ensino Fundamental II: o Protagonismo do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada Docente.**

A análise anunciada valer-se-á do material empírico obtido através das denominadas rodas de conversa e diários de bordo e terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados coletados, investigar os fatores envolvidos na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e de que maneira a Formação Continuada de Professores proposta pela Coordenação Pedagógica contribui ao enfrentamento de conflitos nesse processo.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de apresentar instrumentos de mediação entre estudantes e educadores por meio de formações continuadas realizadas pela Coordenação Pedagógica no espaço escolar, buscando auxiliar e facilitar o processo de transição.

Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará

permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade (os instrumentos não devem conter identificação). Poderá, sempre que quiser, solicitar informações ao pesquisador, através do telefone (54-999335975) e/ou pelo e-mail ([taticozer@yahoo.com.br](mailto:taticozer@yahoo.com.br))

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, ou se for o caso representado por meu responsável, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO.

Para manter o anonimato do(a) pesquisado(a) o instrumento não terá identificação, no caso de utilizar registros a identificação será realizada pela ordem numérica de entrega do instrumento contendo os registros.

Erechim, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisado (a) ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE E – Produto Final**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**

**CAMPUS ERECHIM**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

**TATIANA TAIS COZER**

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:  
DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA DOCÊNCIA**

**PRODUTO FINAL**

**ERECHIM**

**2020**

## 1. CONTEXTO DA PESQUISA

A educação brasileira foi e continua sendo tema constante de investigação e produção de conhecimentos referentes aos processos pedagógicos, à formação de professores, à gestão e às políticas educacionais. O Brasil vem arcando com o baixo desempenho dos estudantes, especialmente, da educação básica, perceptível nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup> em 2018, que o Brasil ficou na 68ª posição em ciências, na 60ª posição em leitura e na 74ª colocação em matemática, considerando-se os 80 países participantes dessa avaliação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>8</sup> 2017, o ensino médio apresenta um índice de 3,8, distante, portanto, da meta 4,3. O ensino fundamental – anos finais, que compreende os estudantes do 6º ao 9º ano, também não cumpriu a meta nacional de 5,0, ficando com Ideb 4,7. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>9</sup> divulgou, em junho de 2017, que o 9º ano do ensino fundamental tem uma taxa de evasão escolar de 7,7% e o ensino médio, 11,2% do total de estudantes nessa etapa de ensino.

As informações apresentadas levam a uma reflexão acerca das dificuldades em manter os estudantes na escola, bem como propiciar situações de aprendizado qualificado. Circunstâncias como estas, muitas vezes, surgem na transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, como pode ser percebido no cotidiano escolar de muitas instituições.

Ao chegar no 5º ano, as expectativas dos alunos começam a ser diferentes. Nessa etapa, a criança está se tornando um pré-adolescente, passa a lidar com transições que dizem respeito à faixa etária e ao processo de desenvolvimento humano. Segundo Piaget (1999), normalmente, por volta dos 11 anos, os adolescentes alcançam o mais alto nível do pensamento cognitivo, o operatório formal, em que desenvolvem a capacidade de pensar abstratamente.

---

<sup>7</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) utilizado para avaliar em nível mundial os sistemas educacionais com provas de leitura, matemática e ciências. A avaliação ocorre a cada três anos e, atualmente, conta com a participação de oitenta países diferentes.

<sup>8</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador geral da educação nas redes privadas e públicas brasileiras, tem o objetivo de medir a qualidade do ensino nacional e traçar objetivos de melhoria.

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que busca subsidiar a formulação de políticas educacionais com o intuito de contribuir no desenvolvimento econômico e social do país.

Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 27):

Na 5ª série [6º ano]<sup>10</sup>, a rotina é implantada pelos professores, cada um à sua maneira, o que faz com que parte ocorra mais rapidamente que a outra, dependendo do número de aulas que cada professor ministra na turma. [...] O fato de dar aula em várias classes faz com o professor de 5ª [6º] passe a ter um maior número de alunos e menor tempo de convivência com eles.

Logo, esses estudantes que, até então, tinham uma única referência, agora passam a dividir com vários outros professores, que têm processos de ensinar, metodologias diferentes e que nem sempre os compreenderão. Em contrapartida, os educadores também enfrentam uma pluralidade de estudantes, turmas e conteúdos a serem ministrados, com carga horária acima do ideal, muitas vezes, ampliada pela baixa remuneração. Ambos, estudantes e professores, deparam-se com suas razões, emoções e anseios.

Os problemas iniciam. Reclamações de indisciplina, imaturidade, dependência e desorganização passam a fazer parte do cotidiano dos educadores. Ademais, o perfil profissional dos professores nem sempre é considerado no momento da escolha das turmas. Corroborando a afirmação, Dias-da-Silva (1997, p. 103) reconhece que “[...] os professores de 5ª série [6º ano] não lecionam porque preferem ou porque gostam, mas, sim, porque o sistema escolar leva-os a completar sua jornada de trabalho com todas as séries finais do 1º grau [ensino fundamental]”.

No ano de 2019, assumi a coordenação pedagógica da EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco e, entre tantos desafios, a preocupação com a transição dos anos iniciais aos anos finais despertou mais uma vez questionamentos, que precisavam ser compreendidos, enquanto mediadora da formação continuada dos professores em serviço e, por isso, decidi iniciar leituras e pesquisas na área. Afinal, “o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas [...]) e da sua compreensão crítica” (JOSSO, 2004, p. 16). Dessa forma, busquei, no Mestrado Profissional em Educação, subsídios que me auxiliassem a compreender melhor sobre o assunto que me propus a pesquisar.

---

<sup>10</sup> A alteração de 5ª série para 6º ano, assim como de 4ª série para 5º ano, citadas em colchetes, deu-se pelo fato da não localização de uma bibliografia atual que aborde, diretamente, a transição do 5º para o 6º ano na perspectiva do ensino de nove anos, apenas da 4ª para a 5ª série, conforme se configurava o ensino fundamental de oito anos.

A partir do exposto, busquei responder ao seguinte problema de investigação: Quais são os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o ingresso no 6º ano do ensino fundamental da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco, localizada no município de Erechim, RS e como a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento? Na sequência, procurei articular a questão de pesquisa com o objetivo geral que consiste em: investigar os processos que acontecem no momento da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e de que maneira a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento.

Como requisito indispensável à dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Educação, o produto final desta pesquisa trata-se da apresentação de alguns mecanismos e estratégias para auxiliar no processo de transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, organizadas a partir da escuta da coordenação pedagógica aos professores e aos estudantes envolvidos no processo de transição da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco.

Tais possibilidades foram sistematizadas a partir dos diagnósticos e das reflexões produzidas nas rodas de conversa com os estudantes, no conselho de classe e nas formações continuadas realizadas com os docentes. Mesmo diante dos possíveis limites as proposições construídas podem auxiliar a coordenação pedagógica, os docentes, os estudantes e os pais no enfrentamento às fragilidades que repercutem negativamente no desempenho dos estudantes nesse processo de transição. Assim, com o caráter de escuta, dialógico e participativo deste estudo, construiu-se alguns mecanismos e estratégias, que serão entregues, para conhecimento e quiçá para a sua utilização, à direção da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e à 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

## **2. MEDIAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO: ALGUMAS POSSIBILIDADES**

Um dos objetivos da presente pesquisa consiste em apresentar encaminhamentos e alguns mecanismos e estratégias de mediação para a transição

dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, considerando os relatos coletados na troca de ideias com os estudantes e os professores. A mediação enquanto possibilidade de diálogo necessita, neste caso, que o estudante pronuncie, anuncie suas demandas, seus anseios, seus interesses. Neste aspecto, cabe destacar que o “diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2007, p. 79), não é prerrogativa de apenas o professor dizer a palavra de forma prescritiva, mas o estudante precisa ter o direito ao contraditório.

É por meio do diálogo estabelecido entre coordenador-professor, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, que acontecem as trocas e as oportunidades de reconhecimento de si e do outro, de produção de consciência e de reflexão acerca da prática pedagógica, bem como dos saberes produzidos ou não na relação docente-discente. As sugestões tratadas como mecanismos e estratégias de mediação só foram possíveis diante do movimento de escuta realizado com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, o espaço a seguir é destinado à abordagem de possibilidades para serem adotadas pela coordenação pedagógica e pelos professores, pais e estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano.

## 5.1 POSSIBILIDADES À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Compreende-se que nem todas as escolas possuem coordenação pedagógica em seu quadro de profissionais da educação, por isso, as possibilidades apresentadas a seguir poderão ser consideradas e realizadas pela equipe diretiva de modo geral ou ainda destinadas a um professor de apoio, escolhido pela direção. Cabe destacar que não é possível prever com exatidão a efetividade das ações propostas, porém, é urgente a compreensão, por parte da equipe diretiva, da necessidade e da importância das intervenções nas turmas que vivenciam o processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

A seguir, são apresentados possibilidades e encaminhamentos de mediação, por meio da atuação da equipe diretiva ou do coordenador pedagógico:

- No 5º ano, organizar um cronograma com aulas esporádicas (uma vez por bimestre/trimestre), em que os professores das diferentes disciplinas entrem na

turma do 5º ano para ministrar os períodos de aula. A ideia seria representar aulas “modelo” de demonstração para que os estudantes tenham a experiência com a pluridocência.

- Entrar em sala de aula, ao menos uma vez por trimestre, para mediar momentos de conversa com os estudantes do 5º e 6º anos, a fim de verificar suas necessidades, avanços e possibilidades de melhorias em relação ao processo de escolarização. Organizar planejamentos e objetivos juntamente com os estudantes das turmas e registrá-los para o acompanhamento pedagógico.

- Realizar uma recepção diferenciada para a nova turma de 6º ano que chega. Prever um momento informal de apresentação do grupo de professores aos estudantes, suas respectivas disciplinas, formas de avaliação e metodologias de ensino. Proporcionar momento de perguntas e respostas com o grupo de professores, o que poderá acontecer através de uma "caixa secreta" onde os estudantes não serão identificados e poderão ficar à vontade para realizar suas perguntas.

- Organizar uma tabela que permaneça fixada na sala dos professores e sirva para consulta dos professores antes de agendar algum trabalho ou prova com os estudantes. Na sala de aula, criar outra tabela que sirva para organização e controle de datas dos próprios estudantes. Ambas poderão ser alimentadas pelos professores ou pelo representante da turma, não descuidando da conferência e do acompanhamento da sua utilização.

- Padronizar um *planner* (cronograma/calendário) de organização individual, que o estudante possa utilizar para registrar suas tarefas e os prazos de entrega de atividades ou realização de trabalhos avaliativos, baseados na tabela da sala de aula.

- Realizar reuniões de pais para as turmas de 5º e 6º anos, abordando o acompanhamento familiar. Aproveitar a oportunidade para explicar as principais mudanças que acontecem no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, bem como a importância do acompanhamento dos pais para a independência e o amadurecimento dos estudantes.

- Promover encontros entre o coletivo de professores que lecionam nos anos finais juntamente com o (s) professor(s) do 5º ano, de modo a proporcionar trocas de experiências e familiaridade, que poderão auxiliar no processo de transição escolar.

- Oportunizar dinâmicas e rodas de conversa entre os estudantes das turmas de 5º e 6º ano com o objetivo de ambientação dos estudantes do 5º ano em relação à realidade dos anos finais do ensino fundamental.

- Solicitar ao professor conselheiro que organize um mapa estratégico em sala (com o auxílio dos professores), buscando acomodar os estudantes da melhor forma possível. Priorizar a rotatividade e o desenvolvimento de independência e maturidade dos estudantes.

É fundamental o reconhecimento da essencialidade do papel da coordenação pedagógica enquanto profissional que pode fazer a mediação desse processo. Uma vez que aconteça tal compreensão por parte da direção da escola, será possível considerar a possibilidade do trabalho coletivo com o grupo de professores, pais e estudantes que vivenciam o processo de transição.

## 5.2 POSSIBILIDADES AO COLETIVO DE PROFESSORES

Torna-se inaplicável um projeto proposto pela equipe diretiva ou coordenação pedagógica quando não há o engajamento dos professores em sua prática educacional. As possibilidades listadas a seguir devem vir ao encontro dos desafios apresentados pelos professores no cotidiano escolar.

A seguir, seguem algumas possibilidades e encaminhamentos de mediação:

- Ainda no 5º ano, dar temas diariamente sobre as diferentes temáticas estudadas e sempre em consonância com aquilo que é visto em aula.

- Desde o primeiro dia de aula, deixar claro para os estudantes os objetivos propostos para cada disciplina, critérios de avaliação e condições de entrega de trabalhos. Além disso, definir juntamente com a turma os acordos e combinados para o bom andamento das aulas, bem como as consequências do não cumprimento dos combinados.

- No 6º ano, realizar avaliações diagnósticas por disciplina, a fim de observar os conhecimentos já desenvolvidos e revisar aquilo que for preciso.

- Durante a adaptação no primeiro trimestre, prolongar prazos de entrega de trabalhos e agendar trabalhos avaliativos com bastante antecedência.

- Alinhar a comunicação entre os colegas professores das diferentes disciplinas, quanto aos agendamentos de provas e trabalhos para evitar que, pelo menos no 1º trimestre, os trabalhos avaliativos não tenham data de realização nos mesmos dias.

- Identificar dentro da sala de aula os estudantes que possuem um perfil comportamental, que facilmente tendem a serem influenciados, inclusive para atitudes negativas. Aproximá-los de estudantes que possam auxiliá-los no processo de adaptação à transição de forma positiva.

- Responder aos questionamentos dos estudantes, tanto do 5º quanto do 6º ano, de forma clara e lembrar que, muitas vezes, é necessário dizer o “óbvio”.

É, pois, prudente lembrar que o cotidiano escolar reserva surpresas que afetam diretamente a atuação do professor em sala de aula e esse fator fica ainda mais evidente nas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Por isso, é indispensável que aconteça um movimento de fala e escuta por parte do professor e da coordenação pedagógica a respeito dos aspectos observados entre os estudantes. Em muitas situações, o desafio enfrentado por um professor em sala de aula não é o mesmo que o do outro, por isso, essa comunicação é importante.

### 5.3 POSSIBILIDADES AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

O acompanhamento familiar possui papel relevante no que se diz respeito à dinâmica escolar, principalmente no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Os pais ou responsáveis precisam compreender o equilíbrio necessário entre a autonomia e a dependência do acompanhamento familiar. Assim, sugere-se aos pais ou responsáveis pelos estudantes algumas possibilidades, que podem/devem ser consideradas:

- Participar das reuniões propostas pela escola, buscando compreender o processo de transição e qual a melhor forma de realizar o acompanhamento familiar.

- Buscar conhecer os professores, as metodologias de trabalho e avaliação, além das respectivas disciplinas que ministram.

- Auxiliar no acompanhamento e agendamento dos temas, trabalhos e provas, por meio da agenda escolar e do diálogo com os filhos.

- Acompanhar as dificuldades apresentadas pelos filhos na realização das atividades em casa e, na medida do possível, manter um diálogo com a coordenação pedagógica sobre tais dificuldades e as possibilidades de reforço dos conteúdos.

- Incentivar a autonomia quanto à realização de pesquisas, temas de casa e trabalhos avaliativos.

- Ao final de cada dia, perguntar como foram as aulas, o que aprendeu, quais as possibilidades de melhoria e demonstrar interesse em ouvir e dialogar sobre as atividades escolares.

- Demonstrar segurança, empatia e compreensão sobre inseguranças, angústias e incertezas dos filhos.

A compreensão por parte dos pais ou responsáveis de que o recém-chegado ao 6º ano do ensino fundamental está em desenvolvimento da sua autonomia, que é necessária para enfrentar todas as mudanças, é fundamental que tenha acompanhamento do adulto (pais ou responsáveis). Por isso, o acompanhamento familiar possibilita um processo de transição pautado no apoio, na segurança, no direcionamento e na compreensão.

#### 5.4 POSSIBILIDADES AOS ESTUDANTES

Uma vez que aconteça o engajamento da coordenação pedagógica, da equipe de professores e dos pais ou responsáveis quanto ao papel desenvolvido por cada um no processo de transição em estudo, muitos conflitos serão evitados e crises serão solucionadas. Assim, sugerem-se aos estudantes algumas possibilidades, que podem/devem ser consideradas nesse processo de transição:

- Questionar os professores sempre que for necessário para ter certeza sobre as orientações repassadas.

- Quando não compreender algum conteúdo, solicitar ao professor que o explique novamente.

- Estabelecer uma rotina diária de estudos em casa.

- Buscar auxílio dos pais, responsáveis ou irmãos mais velhos sempre que necessário, lembrando-se da responsabilidade da realização das atividades indicadas pelos professores.

- Organizar e utilizar um cronograma de temas e trabalhos avaliativos, nunca “deixando para o último dia”.

- Em sala de aula, manter-se em silêncio durante as explicações dos professores.

- Oferecer auxílio aos colegas da turma para explicar os conteúdos ou as atividades, dessa forma, desenvolvendo uma atitude colaborativa e solidária.

- Buscar orientação junto à coordenação pedagógica sempre que necessário.

Cabe destacar que as possibilidades e encaminhamentos apontados não garantem a isenção de contratempos, afinal trata-se de um processo de transição dinâmico e rotativo. Por outro lado, entende-se que a utilização de mecanismos, envolvendo todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem, pode proporcionar uma linguagem, possibilitando diminuir a desinformação e aumentar as estratégias das orientações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É pra pular linha? O título pode ser de caneta? Esqueci o caderno em casa! Que horas é o recreio? É pra copiar? Qual caderno? Agora tem aula de quê? Chega de conversa! Não fez o tema de casa? Você não é mais criança! São algumas das representações do cotidiano escolar vivenciado no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

Acredito que uma palavra que possa reconhecer a dinâmica do cotidiano escolar seja movimento. Movimento de fala, de escuta, de ensino e aprendizagem, de processos e de transição. Movimentos que deram vida a esta investigação e, ainda, mais sentido à minha trajetória acadêmica e profissional enquanto professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora. A presente investigação teve como público-alvo estudantes do 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental e de professores da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco, localizada no município de Erechim, pertencente à 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Foram mais de 100 (cem) sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo de diálogo e escuta proposto pela pesquisa. Cada um dos sujeitos apresentando aspectos referentes à sua realidade, experiências e ponto de vista acerca da temática. Todos partilhando um mesmo anseio e em busca de um objetivo comum: compreender melhor o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, que ocorre ano após ano na EEEM Professora Helvética Rotta Magnabosco. O objetivo comum, para além da compreensão, refere-se à busca de possibilidades que contribuam para que a transição aconteça de forma mais tranquila tanto para os estudantes como para os professores.

Neste sentido, cabe destacar aqui a semelhante relação de inquietação por parte da gestão, dos estudantes, dos professores e da coordenação pedagógica, que vivenciam o processo de transição aludido. Por meio da escuta dos sujeitos, evidenciou-se que o desassossego não é um sentimento exclusivo dos estudantes, mas de todos os que vivenciam o processo de transição. Estudantes inquietos pelas incertezas e mudanças da nova etapa de sua escolarização, professores aflitos por enfrentarem os mesmos conflitos, as mesmas dificuldades ano após ano.

Durante as rodas de conversa, os estudantes demonstravam ansiedade e necessidade de expor seus sentimentos e serem ouvidos. Apresentavam relatos que eram evidenciados em outras turmas, mesmo com faixas etárias diferentes. Todos desejavam participar, até mesmo aqueles mais tímidos da turma. Nos diálogos, nas formações continuadas, a abordagem da temática foi recebida pelo coletivo de docentes como uma urgência.

A categorização realizada por meio dos relatos dos estudantes, por intermédio das rodas de conversa, evidenciou alguns dos processos que acontecem no momento da transição do 5º ano para o 6º ano, oportunizando a constatação de sete categorias, que merecem destaque: migração para a pluridocência, processo de ensino e aprendizagem, orientação familiar, indisciplina, desempenho escolar, turno de aula e perfil docente. Simultaneamente, cinco categorias principais foram sinalizadas pelo coletivo de professores durante o conselho de classe e as formações continuadas ressaltaram as problemáticas: imaturidade, dependência e falta de limites, perfil profissional, pluridocência, afetividade e conselho de classe.

A análise do material empírico, possibilitou estabelecer algumas relações entre as categorias. Dentre elas, destaco a migração para a pluridocência, compreendida como uma ruptura no vínculo afetivo estabelecido nos anos iniciais do ensino fundamental com o professor unidocente, a pluridocência representa um dos desafios, que se evidenciam durante o processo de transição escolar. Também, salienta-se a afetividade evidenciada pelos professores e o perfil docente criado pelos estudantes durante as rodas de conversa. A relevância do vínculo afetivo, de certa forma, perpassa todos os momentos da transição do 5º ano para o 6º ano, sendo observado, registrado e considerado direta ou indiretamente em vários relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por intermédio da afetividade, interesses e necessidades individuais são consideradas, contribuindo de forma fundamental na aprendizagem. (WALLON, 2007).

Cabe neste espaço o destaque à função formadora e mediadora da coordenação pedagógica no processo de transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Por intermédio das rodas de conversa e das formações continuadas, a intervenção da coordenação pedagógica possibilitou a investigação dos processos que acontecem durante a transição, tanto pela perspectiva dos estudantes quanto dos professores. Na presente pesquisa, o protagonismo da coordenação pedagógica, além de investigar e mediar os processos, oportunizou a construção de mecanismos e encaminhamentos de mediação para o coordenador pedagógico, os professores, os estudantes e os pais, no que tange à transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O estudo possibilitou inferir sobre a necessidade da realização, por parte da gestão e coordenação da escola, de um trabalho de conscientização com as famílias dos estudantes em processo de transição. Por meio dos relatos dos estudantes, pode-se observar que um número expressivo de pais ou responsáveis desconhece o momento de transição vivenciado pelo (a) filho (a) e, dessa forma, acaba não dando suporte e acompanhamento conforme deveria.

A despeito de confrontar as dificuldades vivenciadas no processo de transição, o estudo possibilitou a construção de alguns mecanismos para balizar, especialmente, a orientação aos estudantes e aos professores. Tal construção foi possível em virtude das trocas e dos diálogos desenvolvidos durante a pesquisa,

todavia, tais mecanismos tidos como possibilidades podem ser continuamente avaliados, reavaliados e aprimorados, considerando a dinâmica do processo de transição de cada turma.

O problema de pesquisa buscou identificar os processos que acontecem no movimento da transição do 5º para o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental da EEEM. Professora Helvética Rotta Magnabosco e como a formação continuada de professores proposta pela coordenação pedagógica contribui para a compreensão desse movimento. Ao ter em conta os limites que o olhar investigativo, certamente, impõe, compreendo que o movimento de troca (transição) que abrange a temática da pesquisa possibilita compreender que não há uma solução pronta e invariável sobre o assunto.

Dessa forma, concluo minha pesquisa destacando a necessidade de estudos permanentes que envolvam a temática da transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Também, trago, como fundamental, compreender como processo de acolhimento mobilizado pela coordenação pedagógica ao 6º ano pode contribuir significativamente ao envolvimento de estudantes e dos professores em sala de aula. Assim, considero que a questão de pesquisa e os objetivos que me propus a investigar foram atingidos, porém, destaco que há um árduo caminho até que seja possível considerar tal transição como um momento de passagem sem rupturas e traumas, especialmente, para os estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, DECRETO Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases.** Artigo 13º, Inciso V, Brasília. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694184/inciso-v-do-artigo-13-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DIAS-da-SILVA, M. H.G. **Passagem Sem Rito:** as 5ª séries e seus professores. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica.** Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)>. Acesso em: 07 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 20 maio 2019.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.