

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANA TERRA SALLES REIS

**UM NOVO OLHAR DA GESTÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
PROPOSTAS PARA AS TURMAS EM TRANSIÇÃO DE CICLOS**

JUIZ DE FORA

2018

ANA TERRA SALLES REIS

**UM NOVO OLHAR DA GESTÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
PROPOSTAS PARA AS TURMAS EM TRANSIÇÃO DE CICLOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2018

ANA TERRA SALLES REIS

**UM NOVO OLHAR DA GESTÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
PROPOSTAS PARA AS TURMAS EM TRANSIÇÃO DE CICLOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira  
Orientador

---

Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza  
Membro titular interno

---

Profa. Dra. Grace Alves da Paixão  
Membro titular externo

Aos amores da minha vida, Larissa e Thomás, sem os quais, neste mestrado, não haveria desafio a ser vencido, caminho a ser percorrido, nem vitória a ser conquistada. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela paz e pelo conforto sempre encontrado nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A minha família, Lídia (Mãe), Sérgio (Pai - *in memoriam*), Rogério (Pai, Tio, Amigo), Joel (esposos), Larissa e Thomás (filhos), meus avós, meus irmãos, cunhados, minha sobrinha - Pérola (ainda no ventre), e a todos os meus familiares, que, incondicionalmente, me apoiaram nesses dois anos de estudo.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Roberto Perobelli, pela serenidade, profissionalismo e, principalmente, por acreditar na minha capacidade para a conclusão do estudo.

A minha agente de suporte acadêmico, Diovana, pelo conhecimento que adquiri, pelo auxílio permanente, por direcionar meu caminho durante o Mestrado Profissional e, principalmente, pela paciência e dedicação nesses dois anos.

Aos profissionais da Escola Estadual Monteiro Lobato, por disponibilizarem seu tempo para a realização do trabalho de campo.

A SEE/MG, por ter me oportunizado fazer este Mestrado que contribuirá para a elevação da qualidade do meu trabalho.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela qualidade de ensino que ofereceu aos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aos meus colegas, amigos, Léa e Marlúcio, que estiveram comigo em todos os momentos, inclusive nos mais difíceis, me apoiando e me fortalecendo nesses longos dois anos.

E, por fim, a todos meus colegas, mestrandos da turma de 2016, com quem tive a honra de estudar. Vocês serão lembrados por toda a minha vida. Obrigada a todos.

Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião (MONTAIGNE, 1972).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu a mudança de postura dos alunos frente ao processo de aprendizagem na transição do Ciclo Complementar – 5º ano para o Ciclo Intermediário – 6º ano, observando uma queda de aprendizagem, além da mudança no comportamento dos alunos, que se tornam mais indisciplinados em sala de aula a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivo geral desta pesquisa, propomo-nos a analisar os problemas envolvidos no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental na escola foco desta pesquisa. De modo complementar, foram elencados três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever a adaptação dos alunos e os impactos dessa adaptação entre os ciclos escolares, (ii) analisar as ações adotadas pela escola para lidar com essa transição e, assim, (iii) propor ações pedagógicas sensíveis a essa transição, com o envolvimento de todos os agentes condutores do processo de ensino e aprendizagem. Para o direcionamento deste estudo, fizemos as seguintes perguntas: como se dão as ações implementadas pela escola pesquisada para lidar com alunos em transição para o 6º ano do EF? Que ações a equipe gestora e pedagógica podem realizar para minimizar os impactos na vida escolar dos estudantes em transição entre os ciclos do EF anos finais? A metodologia utilizada para a execução da pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi realizada a partir de um estudo de caso. Como instrumentos, utilizamo-nos da observação de campo, grupo focal, análise documental e pesquisa bibliográfica, na qual apresentamos o posicionamento de autores que discutem a adaptação discente, a transição entre os ciclos escolares, a indisciplina e o fracasso escolar. As principais conclusões obtidas, por meio da análise dos dados e do estudo bibliográfico, apontaram para as dificuldades de adaptação de alunos no ingresso ao 6º ano do EF e para a falta de uma proposta pedagógica que articule estratégias para minimizar os impactos advindos da transição entre os ciclos escolares. Os principais impactos identificados foram a queda de aprendizagem, o desinteresse, indisciplina, a repetência, a evasão, dentre outros. Percebemos, com este estudo, que a transição é entendida como um período conflituoso tanto no processo de aprendizagem, com a fragilidade pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF em decorrência da descontinuidade curricular entre as redes de ensino, como no desenvolvimento humano dos alunos que estão chegando à adolescência. Assim, os dados encontrados nesta pesquisa resultaram na construção de um Plano de Ação Educacional cuja pretensão é auxiliar a escola investigada a diminuir o impacto da transição escolar no início dos anos finais do EF, pois esses impactos têm reflexo direto na continuidade e na conclusão da trajetória escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** Adaptação Discente; Indisciplina; Processo de Aprendizagem.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The studied management case discussed the students' change of posture towards the learning process in the transition from the Complementary Cycle - 5th Year to the Intermediate Cycle - 6th Year, observing an drop in learning beyond the change in the behavior of students, who become more unruly in the classroom from the Final Years of Elementary School. The objectives defined for this study were to analyze the main impacts of the transition process from the 5th to the 6th Year of Primary Education, to describe the problem of students' adaptation and the impacts of the transition between the school cycles, to analyze which pedagogical strategies can be modified and / or rebuilt to effectively and qualitatively meet the transitional stage researched and propose new pedagogical actions that will enable the improvement of this service, with the involvement of all agents conducting the teaching and learning process. Student adaptation during transitions between school cycles is the cut between the causes of school failure. Thus, the following question directed the study: How do the actions that the school focus of this research implement to deal with the transition of students of the 5th Year and who, the following year, begin the 6th Year of the EF and who shares the team manager and pedagogy of the research focus school can act to minimize the impacts arising from the transition of students from the Complementary Cycle to the EF Intermediate Cycle? The methodology used to perform the research has a qualitative approach and was carried out from a case study, and as instruments the field observation, focus group and documentary analysis, which presented the positioning of authors who discuss the student adaptation, the transition between school cycles, indiscipline and school failure. The main conclusions of the analysis confirmed the initial hypotheses, pointing to: difficulties of adaptation of students and teachers in the entry to the 6th year of the EF; lack of a pedagogical proposal that articulates strategies to minimize the impacts arising from the transition between the school cycles, being these impacts: drop in school performance, disinterest, lack of discipline, repetition, evasion, among others; the transition as a conflictive period both in the learning process and in the human development of the pupils who are reaching adolescence; pedagogical fragility of Early Childhood Education and Early Years of EF, generating curricular and pedagogical discontinuity between the educational networks; the indiscipline in the classroom being raised as one of the main obstacles to the accomplishment of an effective pedagogical work; learning difficulties associated with sociocultural, economic, pedagogical, psychological, family factors and the diversity of educational problems; and the lack of physical structure of the researched school. Like this, the result of the research served as input for the construction of an Educational Action Plan, which aims to help the investigated school to reduce the impact of school transitions, especially in relation to the beginning of the EF Final Years, since these impacts have a direct reflection on the continuity and in the completion of the students' trajectory.

**Keywords:** Student Adaptation; Indiscipline; Learning process.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Índice Socioeconômico da Escola Estadual Monteiro Lobato.....	37
Figura 2 - Pátio Externo do Bloco 1 da Escola Estadual Monteiro Lobato .....	37
Figura 3 - Pátio Externo do Bloco 2 da Escola Estadual Monteiro Lobato .....	38
Figura 4 - Sala de aula da Escola Estadual Monteiro Lobato.....	42
Figura 5 - Resultado Avaliação Externa Proalfa – 2016 da E. E. Monteiro Lobato ...	45
Figura 6 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 5º Ano – Língua Portuguesa da E. E. Monteiro Lobato .....	46
Figura 7 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 5º Ano – Matemática da E. E. Monteiro Lobato.....	47
Figura 8 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 9º Ano – Língua Portuguesa da E. E. Monteiro Lobato .....	47
Figura 9 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 9º Ano – Matemática da E. E. Monteiro Lobato.....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Infraestrutura da Escola Estadual Monteiro Lobato.....	38
Quadro 2 – Distribuição dos servidores da Escola Estadual Monteiro Lobato por cargo ou função .....	39
Quadro 3 – Projetos desenvolvidos pela Escola Estadual Monteiro Lobato .....	40
Quadro 4 – Percentual de alunos com aprendizado avançado de acordo as competências avaliadas em 2015.....	49
Quadro 5 – Porcentagem de acertos por nível de aprendizagem .....	50
Quadro 6 – Comparativo do nível de aprendizagem da turma em dois anos letivo sequencial, definido através das avaliações internas .....	51
Quadro 7 – Sujeitos observados .....	77
Quadro 8 – Sujeitos participantes da Reunião de Conselho de Classe .....	78
Quadro 9 – Sujeitos envolvidos no Grupo Focal .....	78
Quadro 10 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa .....	114
Quadro 11 – Ações a serem executadas pela equipe gestora .....	117
Quadro 12 – Cronograma de Atividades – Formação Continuada com Docentes ..	121
Quadro 13 – Cronograma de Atividades – Sensibilização .....	123
Quadro 14 – Cronograma de Atividades – Semana de Integração do 6º ano.....	125
Quadro 15 – Cronograma de Atividades – Relatório de Informações .....	127
Quadro 16 – Cronograma de Atividades – Relação Família/Escola.....	128
Quadro 17 – Cronograma de Atividades – Definição de regras coletivas .....	130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo de porcentagem de acertos por nível de aprendizagem aferidos em avaliação interna da Escola Estadual Monteiro Lobato .....	50
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
ATB	Assistentes Técnicos da Educação Básica
ASB	Ajudantes de Serviços da Educação Básica
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EB	Educação Básica
EEB	Especialista da Educação Básica
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema Nacional do Ensino Básico
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professora Regente de Aulas
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
Pisa	Programa Internacional de Acompanhamento de Aquisições dos Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 A ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO</b> .....	<b>21</b>
1.1 O processo de transição do 5º para o 6º ano no contexto brasileiro .....	22
1.2 O contexto do Ensino Fundamental em Minas Gerais .....	29
1.3 O processo de transição da Escola Estadual Monteiro Lobato .....	36
<b>2 AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE NO 6º ANO E A INDISCIPLINA ESCOLAR</b> .....	<b>54</b>
<b>2.1 Referencial Teórico</b> .....	<b>54</b>
2.1.1 Reflexões teóricas sobre a transição no Ensino Fundamental .....	55
2.1.2 Indisciplina .....	63
2.1.3 Elementos relacionados à aprendizagem do aluno no contexto escolar .....	68
<b>2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa</b> .....	<b>75</b>
<b>2.3 Análise de dados</b> .....	<b>79</b>
2.3.1 Transição no Ensino Fundamental: processo de adaptação discente .....	80
2.3.2 Indisciplina .....	88
2.3.3 Aprendizagem do aluno no contexto escolar .....	99
2.3.4 Afetividade na relação Professor e Aluno .....	107
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>112</b>
<b>3.1 Propostas de Intervenção</b> .....	<b>115</b>
3.1.1 Formação Continuada sobre a Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF .....	120
3.1.2 Oficina Pedagógica para definição de ações .....	122
3.1.3 Semana de mobilização para a transformação do ambiente escolar num espaço acolhedor .....	124
3.1.4 Sistema de informação dos alunos advindos de outras escolas .....	125
3.1.5 Reuniões Periódicas com as famílias para acompanhamento dos alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais .....	127
3.1.6 Definição coletiva de regras disciplinares .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>131</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de Observação de Campo.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro para o grupo focal .....</b>	<b>1477</b>
<b>APÊNDICE C - Ficha individual do aluno – 5º ano do Ensino Fundamental ....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental (EF) passou a ser assim denominado a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e ratificada pela Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em que, juntamente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio, passou a compor a Educação Básica, a partir da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Até 2009, o EF era a única etapa de escolaridade obrigatória na educação. Foi com a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para as crianças e jovens de quatro a 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

O EF, até mesmo devido à sua obrigatoriedade, foi foco de diversas políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, Sacristán (2000) e Saviani (1997) ponderam que a expansão e democratização do EF, iniciada na década de 1970, provocou a perda em sua qualidade, claramente retratada, na atualidade, pelos baixos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, como as do Sistema Nacional do Ensino Básico (Saeb) e do Programa Internacional de Acompanhamento de Aquisições dos Alunos (Pisa).

A situação histórica dos últimos 30 anos demonstra-nos a criação de políticas públicas voltadas para a expansão de oportunidades, buscando possibilitar o acesso e a permanência no EF para todas as camadas da população. Essa mudança na estrutura educacional é reflexo do fim do regime militar (1985), momento em que o Congresso Nacional deu início ao processo de elaboração da nova Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), chamada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”, reconheceu vários direitos sociais, com consequentes ganhos para o campo da educação (BRASIL, 1988). No caso do EF, particularmente, o texto de 1988, além de atribuir-lhe nova nomenclatura, explícita, no inciso I do artigo 208, o direito de todos os brasileiros a este nível de ensino, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Tal obrigatoriedade implica em duplo dever; primeiro, o dever do Estado de garantir vagas em número suficiente para todos no ensino fundamental obrigatório,

legitimado na CF/88, em seu artigo 208, inciso I, e ratificado pela Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, inciso I. Além do dever do Estado, é dever dos pais ou responsáveis matricular seus filhos em tal nível de ensino, conforme determinado na Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 6º, pois se trata de um direito da criança e não dos pais (BRANDÃO, 2007; OLIVEIRA, 2007). Cabe destacar que a CF/88 manteve apenas o ensino fundamental como obrigatório para o aluno, tal qual o ensino de primeiro grau nos marcos da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Contudo, as outras etapas da educação básica são de oferta obrigatória por parte do Poder Público.

Investir na universalização do EF e em um ensino eficiente tem sido defendido por diversas organizações como ações primordiais, sendo colocada como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024. A meta 2 do PNE estabelece a necessidade de universalizar o EF de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos 95%, dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014). De acordo com dados do Observatório do PNE, em 2015, a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no EF foi de 97,7% (OBSERVATÓRIO PNE, 2018). Nesse sentido, apesar de aumentar ano após ano, a universalização do ensino fundamental ainda não está concretizada. Cerca de 430 mil crianças, de 6 a 14 anos, permanecem fora da escola, segundo dados do Observatório do PNE, predominando as de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência (OBSERVATÓRIO PNE, 2018). Trata-se de um grupo que necessita de políticas públicas específicas e diferenciadas, que deem conta de suas demandas e peculiaridades.

Ainda assim é preciso reconhecer os avanços registrados no que concerne à notável ampliação da matrícula no ensino fundamental, diferentemente de outros níveis de ensino. Desse modo, o grande impasse passa, então, do acesso para a qualidade da educação pública oferecida. Ao se ampliar o acesso, não foram criadas, paralelamente, as condições de permanência e de sucesso escolar para todos. A reprovação e a evasão escolar são até hoje identificadas como o grande gargalo da educação, sendo responsáveis por boa parte das políticas educacionais que visam à melhoria do EF. Porém, as políticas voltadas para o combate à reprovação incidiram negativamente na produtividade e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado.

O objetivo dessas políticas públicas é “corrigir” a trajetória escolar dos alunos buscando oferecer condições didáticas e pedagógicas que possibilitem o atendimento de suas necessidades de aprendizagem, conforme defende Almeida (2002, p. 4). Entretanto, isso não ocorria, e, a partir dessa dificuldade, houve a necessidade de políticas incorporadas na qualidade. Foram criadas, assim, políticas de indicadores de qualidade, aferidas mediante testes padronizados e questionários socioeconômicos em larga escala, objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Não se pode perder de vista que o direito fundamental à educação, previsto na Constituição, não é contemplado apenas com matrículas, mas, sim, com a oferta de ensino de qualidade que leve à conclusão dos níveis de ensino. Aqui, definimos ensino de qualidade, pautados em Moran (2013, p. 22) entendendo que ensino de qualidade envolve muitas variáveis, sendo elas:

- Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (MORAN, 2013, p. 22).

Desse modo, a universalização do atendimento ao ensino fundamental, considerando o princípio da indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade, configura-se, atualmente, como o grande impasse a ser superado pela nossa política educacional.

Com base nesse contexto, é preciso pensar as estratégias necessárias para potencializar a qualidade da aprendizagem dos alunos, em especial no contexto de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, período, conforme exposto nesta introdução, marcado por expressivas mudanças na organização do tempo e espaço da escola, organização pedagógica, dinâmicas de relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e nas práticas de gestão. Esta é, então, a temática que tem interpelado a minha prática profissional

como gestora<sup>1</sup> de uma escola pública em Minas Gerais e se configura como objeto da pesquisa aqui apresentada.

Como gestora de uma escola estadual no interior de Minas Gerais, tive a oportunidade de me aproximar dos impactos de aprendizagem associado a fatores internos e externos da escola. Essa aproximação ano a ano, elaborando estratégias e ações em busca de soluções pedagógicas para as decorrentes falhas no processo de ensino e aprendizagem chamou-me a atenção para os anos de escolaridade em que ocorria a transição de um ciclo para o outro. Era notório que a queda de aprendizagem associada à indisciplina<sup>2</sup>, começava a sinalizar os problemas e interrompiam a sequência do processo de aprendizagem.

No contexto da transição do Ciclo Complementar – 5º ano – para o Ciclo Intermediário – 6º ano – na referida escola, observamos a mudança de postura dos alunos frente ao processo de aprendizagem, impactando na queda de rendimento e na sequência indisciplinar em sala de aula. Com o foco no fazer pedagógico, percebemos a necessidade de interpretar os fatores que levam a uma aparente<sup>3</sup> queda na aprendizagem dos alunos concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse cenário, a pesquisa apresentada busca responder as seguintes questões norteadoras deste trabalho: como se dão as ações implementadas pela escola pesquisada para lidar com alunos em transição para o 6º ano do EF? Que ações a equipe gestora e pedagógica podem realizar para minimizar os impactos na vida escolar dos estudantes em transição entre os ciclos do EF anos finais?

---

<sup>1</sup> A presente dissertação investiga uma prática profissional em que a pesquisadora é, também, sujeito vinculado ao contexto da pesquisa. Em decorrência dessa característica do Mestrado Profissional, a escrita do texto sofre influências de uma subjetividade e de relatos de experiência mais bem marcados textualmente. Nesses momentos em que a relação profissional da pesquisadora com o campo se explicita no texto, escolhemos utilizar o texto na primeira pessoa do singular, ressaltando esses vínculos pesquisa-pesquisadora. Nesse sentido, por vezes, o leitor perceberá certa variação de pessoa de discurso justificada pelas razões expostas.

<sup>2</sup> Mais adiante, na seção 2.1.2, abordamos os conceitos de aprendizagem e indisciplina, com os quais nos afiliamos nesta dissertação.

<sup>3</sup> Os dados que elencados no decorrer do primeiro capítulo desta dissertação nos permitem demonstrar, até o momento, uma aparente queda de aprendizagem por considerar, especificamente, o rendimento dos alunos concomitante a situação de indisciplina. Desta forma, estamos fazendo uso nessa dissertação do termo “aparente queda de aprendizagem” porque entendemos a aprendizagem como um processo amplo e que está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo do aluno em suas múltiplas dimensões, e consideramos que, até o momento, a presente pesquisa consegue demonstrar algumas facetas dessa queda de aprendizagem, como o rendimento e indisciplina. Uma discussão mais consistente sobre os conceitos de aprendizagem, desempenho e rendimento escolar é apresentada na seção 2.1 da dissertação.

Este problema configura-se como um caso de gestão, pois faz parte da dimensão pedagógica que precisa ser diariamente aferida, objetivando intervenções pedagógicas que regulamentem e resolvam os problemas detectados. Reitera-se a concepção de educação aqui compreendida como um processo de desenvolvimento do indivíduo, para que ele possa, assim, atuar na sociedade.

Para a efetivação desse modelo de educação, devemos considerar o ser humano no seu plano físico e intelectual, consciente das suas possibilidades e limitações, capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca. É dessa forma que o aluno resultante dessa concepção educacional poderá considerar seu papel de transformação social e, em longo prazo, poderá formar uma sociedade capaz de superar as questões econômicas e políticas que vivemos na atualidade. Esse cidadão, fruto de uma educação verdadeiramente emancipatória, compreenderá a necessidade de solidariedade entre as pessoas e respeito às diferenças individuais.

Desse modo, privilegiamos, neste trabalho, a prática de uma educação em que os professores e alunos se visualizem por inteiro, estabelecendo-se uma mudança de atitudes a respeito da formação e ação do aluno, das quais fazem parte, os aspectos afetivos, sociais, éticos concomitantemente com os aspectos cognitivos. Ambos ligados às dimensões pedagógicas e gestora, conforme reza a Resolução nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012).

Diante do exposto até o momento, foi proposto como objetivo geral analisar os problemas envolvidos no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental na escola foco desta pesquisa. De modo complementar, foram elencados três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever a adaptação dos alunos e os impactos dessa adaptação entre os ciclos escolares, (ii) analisar as ações adotadas pela escola para lidar com essa transição e, assim, (iii) propor ações pedagógicas sensíveis a essa transição, com o envolvimento de todos os agentes condutores do processo de ensino e aprendizagem.

Como forma de organizar a descrição do caso, revisão da literatura, ida a campo e proposta de intervenção, esta dissertação apresenta três capítulos. No primeiro capítulo temos a descrição do caso de gestão, em que é feita uma apresentação histórica sobre o Ensino Fundamental no Brasil e em Minas Gerais,

apresentando as principais legislações, políticas públicas e programas existentes no contexto desta etapa de ensino. Em seguida, a Escola Estadual Monteiro Lobato<sup>4</sup> é caracterizada, bem como apresentamos os seus resultados nas avaliações externas e internas e os relatos de indisciplina que dão substância aos fatos apresentados.

No segundo Capítulo II foi feita uma análise de quais são os principais impactos acarretados pelo processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a adaptação discente; efeitos provocados pelas transições escolares realizadas entre os segmentos que compõem a Educação Básica (EB), a indisciplina escolar e possíveis consequências desse problema para os docentes. O segundo capítulo apresenta também a metodologia utilizada no presente estudo e os resultados das análises dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Monteiro Lobato, pertencente a regional de Janaúba, norte de Minas Gerais.

A pesquisa proposta é de abordagem qualitativa, sendo realizado um estudo de caso. Como metodologia de pesquisa, utilizamo-nos da entrada a campo com observação de uma turma específica do 6º ano. Realizamos um grupo focal com os professores que trabalham nesta turma, além de análise documental e de teorias sobre o assunto.

Os principais achados da pesquisa apontam para as dificuldades de adaptação, tanto para alunos, quanto para professores, decorrentes da entrada no 6º ano do EF. Verificamos a necessidade de uma proposta pedagógica que compreenda a transição do 5º para o 6º ano como um momento conflituoso para os alunos, e que busque estratégias para minimizar os impactos da transição, objetivando um processo de aprendizagem que vislumbre fazer com que o aluno, ao ingressar o 6º ano, possa se desvencilhar dos hábitos escolares adquiridos nos anos iniciais do EF. Outro aspecto levantado foi a questão da indisciplina em sala de aula, apontado como um dos principais problemas para a realização do trabalho pedagógico. Finalizando, defendemos a necessidade de se propor um currículo articulador, relacionando teoria com a prática e objetivando, assim, uma aprendizagem significativa para os alunos, rompendo com as dificuldades de aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Escola Estadual Monteiro Lobato é nome fictício da unidade de ensino selecionada para a investigação do Estudo de Caso.

A partir do que foi constatado na pesquisa, o último capítulo é dedicado ao Plano de Ação Educacional (PAE). Nele, há proposições para a melhoria da transição no EF, há elementos relacionados à aprendizagem do aluno no contexto escolar e há, ainda, ações que busquem discutir a indisciplina escolar. O capítulo três é composto por seis proposições que caminham na direção da oferta de formação continuada e oficinas para os docentes sobre aspectos relevantes sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, além de mobilização dos alunos da escola para a definição coletiva de regras disciplinares e para receber os novos alunos nos anos finais do EF.

A pesquisa, então, demonstra sua relevância a partir da possibilidade de contribuir com a escola investigada, propondo ações que visam minimizar os impactos provocados pela adaptação discente na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

## **1 A ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO**

No contexto brasileiro, o EF, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, compõe a educação básica. O EF é a etapa escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, conforme definido pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006). Esse nível de ensino faz parte do sistema de ensino brasileiro, sendo regulamentado pelos órgãos superiores, dentre eles, o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e os Conselhos Municipais de Educação (CME), sendo que este objetiva propor ações mais voltadas para as peculiaridades locais.

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p. 103).

Perpassando a história da educação brasileira, respaldada pela legislação educacional, o EF sofreu modificações tanto estruturais como em sua nomenclatura. A trajetória histórica desse nível de ensino leva em conta questões sociais, econômicas e políticas.

O presente estudo utiliza o termo transição em referência à necessidade de análise da adaptação dos alunos no novo ciclo de aprendizagem. Também investiga quais são os principais impactos levantados na aprendizagem das turmas em transição. Nas seções deste primeiro capítulo apresentamos um panorama do Ensino Fundamental no Brasil e em Minas Gerais, respaldados em legislações que regulamentam, estruturam e organizam esta etapa escolar. Na seção seguinte é feita a caracterização da Escola Estadual Monteiro Lobato, apresentando os resultados obtidos nas avaliações externas e internas e os relatos de indisciplina.

## 1.1 O processo de transição do 5º para o 6º ano no contexto brasileiro

Ao longo da história da educação brasileira, o EF sofreu diversas modificações. Esta seção apresenta, brevemente, os principais pontos históricos que envolveram o EF, enfatizando as questões sociais, políticas e econômicas que se envolveram nas alterações ocorridas.

As disposições legais que tratam da organização do ensino no Brasil são recentes e inicia-se com a promulgação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Era objetivo da referida lei estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional. O então chamado ensino primário foi composto de no mínimo quatro séries, com a possibilidade de ser ampliado para até seis séries. Essa primeira LDBEN teve uma longa trajetória no Congresso Nacional, foram exatos 14 anos até a sua promulgação. Esse nível de ensino, que hoje corresponde ao EF, tinha como princípios, segundo a lei:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961, s/p).

O ingresso nessa etapa do ensino era obrigatório a partir dos sete anos de idade completos, tal como previsto no artigo 27 da lei:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, s/p).

Com a LDBEN nº 4.024/1961 iniciou-se um importante marco no sentido de unificação do sistema de ensino, tendo pela primeira vez a descentralização do sistema como um todo, concedendo autonomia aos estados (BRASIL, 1961). Dentro da lei ficou mantida a mesma concepção de currículo adotada pelas Leis Orgânicas, centrado no conhecimento e dividido em disciplinas. A inovação foi a classificação das disciplinas em obrigatórias e optativas, uma sistemática nova para a construção curricular brasileira. Outra inovação importante foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), a quem caberia definir as disciplinas obrigatórias e a criação, em

cada estado brasileiro, dos CEE, com o poder de indicar quantas e quais disciplinas optativas o Estado iria adotar.

À luz de reflexões teóricas, Meneses (2002) relata suas considerações acerca da organização do ensino primário:

Mantendo a tradicional autonomia dos estados quanto à organização do ensino primário, a LDB limitou-se a um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade (MENESES, 2002, p. 97).

Segundo o autor, a LDBEN nº 4.024/1961 não conseguiu resolver o problema da descontinuidade entre o ensino primário e o ensino médio, continuando, assim, com o problema de extensão e continuidade do processo de escolarização da época (MENESES, 2002).

Após quase dez anos, surge então a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º grau, sendo que o chamado Ensino Primário passou a ser denominado Ensino de Primeiro Grau. Essa etapa de ensino tinha como objetivo a formação da criança e/ou adolescente, o preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania, conforme mencionado no artigo primeiro da referida lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971. s/p).

Esse dispositivo de unificação do ensino primário impactou diretamente o currículo, uma vez que a escola primária, em princípio voltada para todos, com o curso ginásial, desde tempos imperiais, era o primeiro nível da seletiva escola secundária brasileira. Dessa forma, a escola primária e obrigatória no Brasil passou a ter oito anos: quatro do antigo primário e quatro do antigo ginásio. A essa união, a lei denominou de ensino de primeiro grau.

Observa-se, em relação à primeira LDBEN, que somente foram acrescentados, aos objetivos definidos para o ensino de primeiro grau, a qualificação para o mercado de trabalho. Com a previsão de duração de oito anos, a matrícula das crianças com sete anos de idade nesse nível de ensino foi estabelecida como obrigatória:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos (BRASIL, 1971, s/p).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, ocorreram alterações radicais na política educacional brasileira, sendo as mais significativas a união dos antigos primário e ginásial num curso único de oito anos e reorganização do antigo ginásial, dando-lhe objetivo de ensino profissionalizante. Esta lei foi de grande importância para o reordenamento legal do ensino e é responsável por muitas das características da gestão educacional no Brasil até hoje.

A Lei nº 5.692/1971 esteve em vigor por 25 anos. Após muitas reivindicações dos profissionais da educação, foi sancionada, no dia 20 de dezembro de 1996, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre as diretrizes e bases do nosso sistema educacional até o presente momento. De acordo com Saviani (1997, p. 210), esta lei veio adaptar-se às novas demandas societárias, abrangendo o ser humano a partir do ambiente familiar até às manifestações culturais, preparando-o para o exercício da cidadania, dentre outros.

A LDBEN nº 9.394/1996, consoante à Constituição de 1988, prevê a educação como direito de todo cidadão, visando ao desenvolvimento e ao preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Tanto a LDBEN quanto a Constituição estabelecem os mesmos princípios de obrigatoriedade da educação como dever do Estado e da família. Ambas as leis estabelecem e garantem o EF obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiverem acesso na idade própria. A partir de então, o EF passou a ter a duração mínima de 8 anos, sendo obrigatória a matrícula de ingresso aos sete anos de idade.

Um aspecto relevante apresentado pela CF/88 refere-se ao §1º do artigo 208, que afirma: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s/p). Trata-se do direito de qualquer cidadão brasileiro exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, ou seja, “exigir vagas suficientes

para que ocorra efetivamente o acesso ao ensino fundamental” (BRANDÃO, 2007, p. 33).

Os preceitos educacionais contidos no texto da CF/88 foram detalhados de maneira mais sistemática na legislação complementar, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei educacional imediatamente abaixo da Lei Maior do país. Percebe-se que a primazia do atendimento recai mais uma vez no Ensino Fundamental, nível de ensino obrigatório, devendo vir, em seguida, a oferta dos demais níveis de ensino que compõem a educação básica.

A LDBEN nº 9.394/1996 dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996, s/p).

A partir de então, o EF passa a ter duração mínima de oito anos, e a ampliação dos seus objetivos:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, s/p).

Saviani (1997, p. 210) reitera que a LDBEN nº 9.394/1996 foi uma conquista importante em direção a um sistema nacional de educação, possibilitando a garantia plena de escolarização à toda população brasileira. Entretanto, esse mesmo autor salienta:

É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de

articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige (SAVIANI, 1997, p. 210).

Com base nesse contexto, é possível identificar a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 como os dois principais marcos legais que entendem a educação como direito de todo cidadão.

Dentro da perspectiva da universalização da educação básica, em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu, como uma de suas metas, a ampliação do EF obrigatório para nove anos. O aluno passa a cursar o EF aos seis anos de idade, à medida que fosse universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos e objetivando oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças, além de um maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001).

A partir desse contexto, é possível perceber que a Constituição de 1988, a LDBEN nº 9.394 e o Plano Nacional de Educação possuem como um dos seus principais objetivos a garantia do padrão de qualidade de ensino. Entretanto, é possível perceber que o PNE se preocupa com a universalização, com o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar e com a qualidade do ensino, mesmo que essa preocupação seja compreendida como utopia, sem reais políticas educacionais que vislumbrem a problemática da qualidade. Destarte, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação.

Com base nesse cenário, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, alterando a LDBEN nº 9.394/1996 em seus artigos 6, 30, 32 e 87, que passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6o. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 30.[...] II – (VETADO)

Art. 32o. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [...].

Art.87.[...] 3o [...] I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de

todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [...] (BRASIL, 2005, s/p).

No início de 2006, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 dispõe, em seu artigo 5º, que os Municípios, Estados e o Distrito Federal teriam até 2010 como prazo final para a implementação do EF de nove anos em suas instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Quanto à implantação do Ensino Fundamental de nove anos nos Estados e Municípios, Medeiros e Lira (2016) ponderam que ela não foi acompanhada pela devida preparação dos professores, ou, ainda, pela estrutura física institucional e reorganização das propostas pedagógicas necessárias para a sua efetiva implementação. Por conta disso, surgiram questionamentos relacionados às questões pedagógicas e de implantação da nova estrutura metodológica, principalmente, em relação ao primeiro ano que receberia crianças de seis anos de idade.

De acordo com as orientações repassadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007), o primeiro ano do EF de nove anos não teria o formato da Educação Infantil, tampouco o da antiga primeira série do EF de oito anos. Para orientar e esclarecer sobre o novo formato do EF, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação elaboraram alguns documentos para esclarecer às secretarias estaduais e municipais a reestruturarem suas propostas para esse nível.

O governo justifica a ampliação do EF e a consequente obrigatoriedade da matrícula das crianças - aos seis anos de idade no primeiro ano como uma forma de oportunizar melhores e maiores condições de aprendizagem, aumentando a permanência na escola (CRAIDY; BARBOSA, 2012). O foco do EF de nove anos é a reorganização da proposta pedagógica, respeitando a criança em suas fases de desenvolvimento.

Ao apresentar a trajetória histórica do EF na educação brasileira, é importante considerar as repercussões da ampliação e o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano. A análise da legislação referente ao EF e, em especial, a sua ampliação de oito para nove anos possibilitam-nos perceber que os documentos

tratam de questões relacionadas à organização desse nível de ensino, sem adentrar às questões pedagógicas. Assim, depreende-se que o EF obrigatório está longe de ter a qualidade que os documentos apontam. Conforme assinalam Cury e Ferreira (2010, p. 140), “[...] universalizamos a matrícula, mas não o ensino.”

Ao analisar a trajetória do EF, evidencia-se a necessidade de considerar as repercussões da ampliação do EF para nove anos e o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano. A análise da legislação referente ao EF, em especial o estudo do trecho legal que referencia à sua ampliação, permite-nos reconhecer que os documentos tratam de questões gerais relacionadas à organização desse nível de ensino sem evidenciar como sistematizar as questões e demandas pedagógicas inerentes a essa ampliação.

Do ponto de vista das práticas, é necessário considerar que o sistema educacional brasileiro é marcado pela exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, e o ensino fundamental obrigatório está longe de ter a qualidade que os documentos apontam, mesmo anos depois da ampliação desse nível de ensino. Sem o devido enfrentamento desses problemas, a estratégia de ampliação e de obrigatoriedade acaba por reproduzir características históricas presentes na expansão desse nível de ensino no país, características como improvisação, insuficiência, seletividade, discriminação, qualidade insatisfatória e formalização (FREITAS, 2008).

A Educação Básica no Brasil passa por alguns desafios, dentre eles, a necessidade de adaptação a novos contextos escolares que são inseridos a cada novo ciclo. Esse processo inicia-se com a chegada da criança na Pré-Escola, o primeiro ciclo e, posteriormente, a sua entrada nos anos iniciais do EF. Em seguida, o aluno brasileiro ingressa nos anos finais do EF II e, por fim, no último ciclo da EB brasileira, o acesso ao Ensino Médio (HAUSER, 2007).

Nessa trajetória algumas transições são críticas, como é o caso da passagem do 5º para o 6º ano. Esta etapa estabelece para os alunos uma grande necessidade de adaptação, que pode ser entendida como uma descontinuidade pedagógica e curricular da Educação Básica brasileira.

A transição do 5º para o 6º ano sempre foi um desafio e vem sendo pesquisado por diversos autores como, Hauser (2007), que analisa as dificuldades encontradas pelos alunos inseridos em novos contextos escolares. Já Barbosa (s/d)

destaca que a mudança pressupõe adaptação e que isso pode influenciar negativamente no desempenho dos alunos.

Buscando compreender a temática da transição do 5º para o 6º ano e os impactos advindos dessa transição, esta pesquisa propõe-se a estudar de forma mais detalhada, na próxima seção, o contexto de transição no Estado de Minas Gerais evidenciado.

## 1.2 O contexto do Ensino Fundamental em Minas Gerais

As disposições legais que tratam da organização do ensino em Minas Gerais iniciam-se com a promulgação da Constituição Estadual em 1989, na qual, já em seu preâmbulo, destacam-se os ideais de liberdade contidos na tradição mineira (MINAS GERAIS, 1989). Interessa aqui destacar o progressivo reconhecimento da educação como direito social. A Constituição mineira consolida os princípios estabelecidos na Constituição da República, promovendo a descentralização do poder e assegurando, a todos os cidadãos, o direito à cidadania plena, ao desenvolvimento e à vida. Já no artigo 2º fica estabelecido como um dos objetivos prioritários do Estado:

I – garantir a efetividade dos direitos públicos subjetivos.

[...]

VII – garantir a educação, o acesso à informação, o ensino, a saúde e a assistência à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice (MINAS GERAIS, 1989, s/p).

No Título IV, Capítulo I, dispõe-se dos direitos fundamentais de ordem social dos cidadãos mineiros, objetivando o bem-estar e a justiça social. A seção III trata do direito a educação, conforme artigo 195:

Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MINAS GERAIS, 1989, s/p).

No artigo 196 são definidos os princípios que nortearão o ensino em Minas Gerais, tal como se faz saber:

- I – igualdade de condições para o acesso e frequência à escola e permanência nela;
  - II – liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, e de divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduza o educando à formação de uma postura ética e social próprias;
  - IV – preservação dos valores educacionais regionais e locais;
- Parágrafo único – A gratuidade do ensino a cargo do Estado inclui a de todo o material escolar e a da alimentação do educando, quando na escola (MINAS GERAIS, 1989, s/p).

No artigo 198 são estabelecidas as garantias de educação ofertadas pelo Poder Público, que se dará mediante:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno;
- [...]
- III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência;
- [...]
- XIV – programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotados, na forma da lei;
- [...]
- XVI – atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de fornecimento de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MINAS GERAIS, 1989, s/p).

Já no artigo 200 é definido o respeito ao conteúdo mínimo do Ensino Fundamental, estabelecido pela União por meio da Base Nacional Comum Curricular. O Estado é responsável por fixar o conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação política, cultural e regional. No parágrafo único do referido artigo, define-se o ensino religioso como sendo de matrícula facultativa, entretanto, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (MINAS GERAIS, 1989).

Depois de estabelecido os princípios norteadores para a oferta da educação como direito público subjetivo de todos os cidadãos, publicou-se, no dia 02 de fevereiro de 2004, a Resolução nº 521, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais, em consonância à LDBEN nº 9.394/1996 (MINAS GERAIS, 2004). Destaca-se que Minas Gerais

tornou-se, a partir do Decreto, nº 43.506, de 06 de agosto de 2003, o primeiro estado brasileiro a implantar o EF de nove anos em toda a rede estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2003). A ampliação ocorreu por meio da adoção do sistema de ciclos, dentro de uma proposta voltada para o trabalho com a alfabetização e com o letramento para as séries iniciais do EF. A proposta defende um atendimento de melhor qualidade para as crianças das escolas públicas.

Na Resolução nº 521/2004, em seu Título II, os níveis e modalidades de Educação e de Ensino são definidos e fica estabelecido, em seus artigos 21 a 24:

Art. 21 - A rede estadual de ensino oferece os diferentes níveis da educação básica, atendendo, prioritariamente, aos ensinos fundamental e médio.

Art. 22 - A educação infantil é ministrada nas escolas-pólo e nas escolas estaduais de ensino fundamental que ainda mantêm turmas de educação infantil, devendo atender, prioritariamente, as crianças que completam 06 anos entre 1º de maio e 31 de dezembro do ano de ingresso na escola.

Art. 23 - O ensino fundamental com duração de nove anos estrutura-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais. Parágrafo único: os cinco anos iniciais do ensino fundamental, organizados em ciclos, regulam-se pelo disposto na Resolução SEE n.º 469/2003 e, no que couber, pelas disposições desta Resolução.

Art. 24 - O ensino médio, com duração mínima de três anos, deve possibilitar ao aluno o prosseguimento dos estudos e a iniciação para o trabalho (MINAS GERAIS, 2004, s/p).

Estabelece, ainda, em seu artigo 35, a avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo pedagógico. Tal avaliação possui a função precípua de orientar o processo educativo, possibilitando as ações descritas nos parágrafos abaixo:

I - o atendimento diferenciado aos alunos;

II - as adequações no plano didático tendo em vista os objetivos curriculares;

III - o registro de informações acerca do desempenho escolar do aluno.

§ 1º - Cabe à escola, assessorada pela Inspeção Escolar, criar estratégias para organização e reorganização do tempo e dos espaços escolares, bem como o melhor aproveitamento do seu corpo docente, de modo a possibilitar ações pedagógicas para o atendimento diferenciado de alunos com dificuldades de aprendizagem, no tempo em que elas surgirem.

§ 2º - As estratégias de atendimento diferenciado devem ser previstas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e

divulgadas amplamente na comunidade, em reuniões de pais e do colegiado escolar.

§ 3º - Os resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola e os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb - e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave devem ser considerados no planejamento didático MINAS GERAIS, 2004, s/p).

Após a promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, que estabelecia o Ensino Fundamental de nove anos, houve a necessidade de orientar as escolas na organização e funcionamento deste novo EF. Nesse contexto, a Resolução nº 521/2004 foi revogada e entrou em vigor a Resolução nº 1.086, de 16 de Abril de 2008, cujo objetivo era (MINAS GERAIS, 2008), que objetivava estabelecer a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais, em consonância com LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A Resolução nº 1.086/2008, assim como a Resolução anterior, determina a estrutura do EF de nove anos, através da organização inicial de cinco anos organizados em Ciclos. Os três primeiros anos do ensino fundamental são definidos como o Ciclo da Alfabetização e o quarto e quinto anos são considerados como integrantes do Ciclo Complementar. A etapa final, por sua vez, tem quatro anos finais, organizados em anos de Escolaridade, quais sejam: 6º, 7º, 8º e 9º anos (MINAS GERAIS, 2008).

O diferencial da Resolução nº 1.086/2008 está no estabelecimento das atividades pedagógicas organizadas por ciclos e por anos de escolaridade, definindo as habilidades que devem ser contempladas pelos alunos. Ela dispõe, também, sobre a necessidade de assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, com mais oportunidades de aprendizagem. Além disso, considera a urgência de uma política focada no processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública (MINAS GERAIS, 2008).

Logo no artigo primeiro fica estabelecido que o EF deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, com foco nas ações definidas da seguinte maneira:

I- o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida - a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade;

II- o domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem - conhecimentos conceituais dos vários campos do saber, capacidades cognitivas e sociais amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social (MINAS GERAIS, 2008, s/p).

Em relação aos anos finais do EF, o artigo 14 estabelece que ele seja organizado em regime anual, com a denominação de 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º anos. A organização curricular dos anos finais do EF deve observar, segundo a mesma orientação normativa, as diretrizes contidas nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (MINAS GERAIS, 2008).

Tal Resolução foi revogada no dia 26 de outubro de 2012, entrando em vigor a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), que está em vigor até a data atual. A Resolução nº 2.197/2012, em vigor atualmente, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, estabelecendo, em seu artigo 27, os princípios e garantias do Ensino Fundamental, sendo eles:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. MINAS GERAIS. Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012, s/p).

No artigo 28 estrutura-se o Ensino Fundamental em quatro ciclos de escolaridade, denominados blocos pedagógicos sequenciais, conforme se faz saber:

- Ciclo da Alfabetização, com a duração de 03 anos de escolaridade: 1º, 2º e 3º Ano.
- Ciclo Complementar, com a duração de 02 anos de escolaridade: 4º e 5º Ano.
- Ciclo Intermediário, com a duração de 02 anos de escolaridade: 6º e 7º Ano.
- Ciclo da Consolidação, com a duração de 02 anos de escolaridade: 8º e 9º Ano (MINAS GERAIS, 2012, s/p).

A Resolução nº 2.197/2012 apresenta como estratégia para os anos finais a distribuição dos anos de escolaridade por ciclo de escolaridade, buscando promover um trabalho educativo sequencial, com meios para que as transições entre os ciclos escolares tenham continuidade pedagógica e curricular (MINAS GERAIS, 2012).

Os Ciclos da Alfabetização e Complementar possuem o foco do trabalho na alfabetização e no letramento, tendo em vista a ampliação de oportunidades, de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. Os Ciclos Intermediário e de Consolidação, por sua vez, procuram ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem.

Nesse sentido, a Resolução nº 2.197/2012 veio para estabelecer a nova organização em ciclos de escolaridade para os Anos Finais e como uma orientação normativa, auxiliando na organização pedagógica de cada ciclo. Ela estabelece que a passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os ciclos dos anos finais do EF deve receber atenção especial da escola, a fim de se garantir a articulação sequencial necessária, especialmente, entre o ciclo complementar e o ciclo intermediário, em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos em contraponto à unidocência dos anos iniciais (MINAS GERAIS, 2012).

O grande desafio do estado de Minas Gerais, quando da ampliação do EF para nove anos, foi permitir o acesso, a permanência, a progressão e a qualidade da oferta educacional. Para alcançar tais resultados propostos, foi necessário modificar a estrutura do EF, assim como os processos de gestão regional e escolar da educação. Diante disso, o governo de Minas Gerais criou políticas educacionais que proporcionassem melhorias na qualidade da educação para atender a esse novo modelo. As principais políticas educacionais implementadas objetivaram elevar a qualidade do ensino com base na melhoria dos resultados do desempenho dos alunos. Nesse sentido, foram implementadas e fortalecidas ações de Educação Integral e Integrada no estado, além da intensificação de ações para garantir a formação continuada dos professores e gestores.

Nesse contexto, a principal política para melhoria dos resultados, no EF, foi o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). O PIP foi um programa desenvolvido em todas as escolas do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar, garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola. Inicialmente planejado para atender aos alunos

dos anos iniciais (1º ao 5º ano), PIP/Alfabetização no Tempo Certo, teve comprovada sua eficácia a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desse modo, foi ampliado, em 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental e, em 2013, para todas as redes municipais do ensino, entretanto, no ano de 2014, o programa foi finalizado (MINAS GERAIS, 2010).

O Governo de Minas Gerais criou o PIP, em 2008, como resposta ao baixo desempenho dos alunos e ao contexto de reestruturação do ensino fundamental, apresentado anteriormente. As ações do PIP baseavam-se em quatro passos, a saber: 1) avaliação diagnóstica dos alunos; 2) elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica para os alunos com baixo desempenho; 3.) aulas de reforço dentro e fora da sala de aula; 4) acompanhamento e orientação aos professores (MINAS GERAIS, 2010). O PIP estruturou-se como uma política de responsabilização mais ampla, envolto a acordos de resultados e metas de pactuação que faziam com que as unidades escolares se empenhassem mais para alcançar os resultados. Conforme defende Simões (2012), de maneira geral, o programa foi anualmente alcançando bons resultados, entretanto, o trabalho ficou repetitivo e voltado apenas para análise do desempenho dos alunos, com o objetivo de alcançar melhores resultados nas avaliações externas. Por conta da troca de governo estadual, o programa encerrou-se, em 2014 para dar lugar a outras ações governamentais que levassem em conta a aprendizagem global dos alunos.

As iniciativas de Minas Gerais, aqui apresentadas demonstram a atenção do governo na formulação de estratégias que objetivam conferir qualidade à educação pública ofertada e superar dificuldades advindas do percurso escolar. Durante esse percurso, algumas transições podem ser consideradas críticas, uma delas e foco desta pesquisa é a passagem do 5º para o 6º ano do EF. Tal etapa impõe aos alunos uma grande necessidade de adaptação, pois lida com uma descontinuidade pedagógica, assim como transformações ocorridas com os próprios alunos que iniciam a adolescência. Durante a transição do 5º para o 6º ano problemas como, por exemplo, o maior número de professores, o maior número de matérias, o convívio com alunos maiores, o maior distanciamento dos professores e dos responsáveis e, principalmente, as mudanças bruscas nas metodologias adotadas são alguns fatores que podem contribuir para tornar a passagem do Ciclo Complementar para o Intermediário um momento desafiador para os educandos.

A seção, a seguir, apresenta o ambiente da escola pública estadual de Minas Gerais, foco desta pesquisa. O intuito é traçar uma descrição da escola, suas práticas pedagógicas e de gestão com relação ao Ensino Fundamental, aos ciclos e, em específico, ao processo de transição dos anos iniciais para os anos Finais.

### **1.3 O processo de transição da Escola Estadual Monteiro Lobato**

Com base no contexto apresentado nas seções anteriores, o campo de pesquisa para esta dissertação é o contexto de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II na Escola Estadual Monteiro Lobato. O critério definido para a escolha desta instituição se deu por conta da minha atuação como gestora escolar dessa instituição há aproximadamente três anos, período este em que percebi fragilidades no processo pedagógico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Estadual Monteiro Lobato tem seu funcionamento na cidade de Montezuma, norte de Minas Gerais. Com 320 alunos matriculados, dados retirados do SIMADE da escola (MINAS GERAIS, s/d), e distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino.

A escola está localizada na área urbana da cidade, com sede em um bairro afastado do centro de Montezuma. É uma das três escolas do município que atendem ao Ensino Fundamental, a rede municipal possui uma escola que atende à etapa escolar dos anos iniciais do EF, e há outra escola estadual, dentro da sede, que atende à etapa dos anos finais do EF.

O bairro onde a escola pesquisada se localiza não possui calçamento, é afastado de comércios em geral. Tem ao seu redor somente casas populares, com moradores de baixa renda. Entretanto, a escola atende alunos dos três únicos bairros da cidade, o que leva a ter um público de nível socioeconômico variado. De acordo com os dados coletados por meio dos questionários socioeconômicos respondido por alunos, professores e diretora em 2015 a escola foi classificada pelo índice socioeconômico como de nível médio alto (CAEd, s/d). O índice socioeconômico reúne informações relacionadas à posse de bens materiais e culturais, e à escolaridade dos pais dos alunos.

A partir das respostas aos questionários, foram criados índices sintéticos que versam sobre interação com a comunidade, clima escolar e autoavaliação do

estudante, tais características costumam estar associadas a melhores resultados escolares. Os índices foram produzidos a partir da combinação de informações de alunos, professores e diretores, através de técnicas que permitem reduzir, a uma ou a poucas dimensões, um conjunto grande de variáveis. Esse procedimento facilita a interpretação dos resultados e a análise deles à luz de características latentes que subjazem às variáveis. Para facilitar a apresentação das informações, cada índice é dividido em duas características: médio ou baixo, que agregam aproximadamente 60% das escolas, e alto, que agrega os 40% superiores (CAEd, s/d).

**Figura 1 - Índice Socioeconômico da Escola Estadual Monteiro Lobato**



Fonte: CAEd, s/d.

A escola pertence à regional de Janaúba, com funcionamento em um prédio alugado, cuja área total é de 400 metros quadrados e a área de construção, de 200 metros quadrados.

**Figura 2 - Pátio Externo do Bloco 1 da Escola Estadual Monteiro Lobato**



Fonte: Arquivo de fotos da Escola Estadual Monteiro Lobato, 2017.

A unidade escolar dispõe da seguinte estrutura física, conforme apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Infraestrutura da Escola Estadual Monteiro Lobato**

<b>Quantidade</b>	<b>Descrição</b>
07	Salas de aula
01	Secretaria
01	Sala de Serviço Pedagógico
01	Biblioteca
01	Sala da Direção
01	Cozinha
02	Banheiros para alunos
01	Banheiro para funcionários

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2017.

No que se refere ao espaço e à infraestrutura escolar, o que resta sem nenhuma construção e sem nenhuma cobertura é a área externa utilizada para o intervalo entre as aulas. As aulas de Educação Física são ministradas na quadra coberta de outra Escola Estadual do município. É possível perceber, a partir dessa descrição, as limitações da infraestrutura física da escola.

**Figura 3 - Pátio Externo do Bloco 2 da Escola Estadual Monteiro Lobato**



Fonte: Arquivo de Fotos da Escola Estadual Monteiro Lobato, 2017.

Em relação aos funcionários, o atual quadro de profissionais da escola, de acordo com dados disponíveis no quadro informativo de servidores, constitui-se da seguinte maneira:

**Quadro 2 - Distribuição dos servidores da Escola Estadual Monteiro Lobato por cargo ou função**

<b>Cargo /Função</b>	<b>Nº de servidores</b>
Diretora	01
Vice-diretora	01
Secretária	01
Especialistas em Educação – Supervisoras Pedagógicas	01
Assistente Técnico da Educação Básica	03
Assistente de Serviços da Educação Básica	07
Professor em uso da Biblioteca	02
Professor Eventual <sup>5</sup>	01
Regente de Turma (anos iniciais do Ensino Fundamental)	05
Regente de aulas (anos finais do Ensino Fundamental)	12
Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas	03
Oficineiros da Educação Integral e Integrada	04

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2017.

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, sou diretora da escola pesquisada. Posuo cargo de Especialista da Educação Básica (EEB) efetiva na outra escola estadual do município, fui aprovada em processo de certificação de diretor e, em seguida eleita, pela comunidade escolar. Sou licenciada em Letras-Português e pós-graduada em Supervisão Escolar.

A vice-diretora é Professora Regente de Aulas (PEB), efetiva na escola, e é licenciada em Matemática. A Especialista da Educação Básica é efetiva, licenciada em Normal Superior. Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental são todos habilitados e a maioria pós-graduados, dois efetivos e dez designados. Nos anos iniciais, todos também são habilitados e pós-graduados, sendo três professoras efetivas. O quadro docente está, então, organizado da seguinte forma: um professor encontra-se na função de Professor de Ensino e Uso da Biblioteca –

<sup>5</sup> O Professor Eventual, além das substituições de docentes, deve colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de intervenção pedagógica com os alunos, conforme estabelece a Resolução nº 3.660 de 01 de dezembro de 2017, em seu Anexo II. Para a quantificação de Professor Eventual deverá ser considerado apenas o número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, toda escola que oferta os anos iniciais possui professor de substituição eventual de docentes. Esse professor pode ser efetivo ou designado, dependendo do quadro de pessoal de cada instituição de ensino. (MINAS GERAIS, 2017a)

PEUB, um na função de Professora Eventual de Docentes, um encontra-se em Ajustamento Funcional e cinco professores designados. Temos um quadro significativo de professores designados, entretanto, por terem muito tempo de serviço, esses sempre logram seus cargos nessa escola, não havendo, assim, uma rotatividade significativa. Ainda há, no quadro de funcionários da escola, dois Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATBs) que são designados e um efetivo; há, também, uma secretária ATB efetiva. Os Ajudantes de Serviços da Educação Básica (ASB) são sete, todos designados. Em relação aos oficineiros da Educação Integral e Integrada, todos são designados.

As propostas pedagógicas definidas pelo coletivo da escola são muitas vezes convertidas em ações para a garantia de um trabalho interdisciplinar e coletivo, busca-se, assim, o aprimoramento das práticas pedagógicas e em um eficaz processo de aprendizagem. A escola possui ações fixas que acontecem anualmente, e outros criados e desenvolvidos ao longo do ano, objetivando o alcance de algumas competências e habilidades, conforme se faz saber:

**Quadro 3 - Ações desenvolvidos pela Escola Estadual Monteiro Lobato**

(Continua)

<b>Ações</b>	<b>Séries</b>	<b>Disciplinas envolvidas</b>	<b>Respons. pela execução</b>	<b>Objetivos do Projeto</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Realização</b>
Leitura em Literatura	1º ao 9º Ano do EF.	Língua Portuguesa e Literatura.	Professores de Língua Portuguesa e Professores dos Anos Iniciais.	Despertar e incentivar o interesse pela leitura e facilitar o acesso dos alunos aos diferentes portadores de textos.	Melhora na leitura, compreensão dos textos e escrita.	06/02/17 a 27/12/17.
Oficina de Língua Portuguesa	1º ao 9º Ano do EF.	Língua Portuguesa	Professores de Língua Portuguesa e Professores dos Anos Iniciais.	Trabalhar de forma interdisciplinar, através de jogos pedagógicos, os descritores constantes da Matriz de referência do Simave, objetivando o preparo para as	Que os alunos consolidem a cada oficina os descritores referentes a cada oficina.	01/08/17 a 30/11/17.

				avaliações externas.		
Oficina de Matemática	1º ao 9º Ano do EF.	Matemática	Professores de Matemática e Professores dos Anos Iniciais.	Trabalhar de forma interdisciplinar, os descritores constantes da Matriz de referência do Simave, objetivando o preparo para as avaliações externas.	Que os alunos consolidem a cada oficina os descritores referentes a cada oficina.	01/08/17 a 30/11/17.
Educação Integral e Integrada	4º e 5º Ano do EF. 6º e 7º Ano do EF. As séries contempladas pela Educação Integral seguem a escolha de atendimento por ciclo de escolaridade, definida pelo Colegiado Escolar.	Acompanhamento Pedagógico, Oficinas de Capoeira, Dança e Produção de Texto.	Professores especializados para execução das oficinas.	Implementar a formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança e eixo pedagógico, que complementem o conhecimento tradicional pedagógico acessado pelos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar.		Mai. a Dez. 2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Conforme já mencionado, a escola atende somente o Ensino Fundamental. Elabora e define, portanto, o seu trabalho pedagógico em torno das competências e habilidades específicas para cada ciclo e ano de escolaridade. Definidas por meio da Matriz Curricular para os anos iniciais (1º ao 5º Ano) e do CBC para os anos finais (6º ao 9º Ano), essas competências e habilidades estão contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, prevendo articulação com as particularidades da instituição. A escola adotou, em 2015, a nomenclatura das turmas por estudiosos, poetas e escritores que, de alguma forma, contribuíram ou contribuem com a educação. Os nomes atualmente utilizados são: Paulo Freire, Guimarães Rosa, Emília Ferreiro, Tomás de Aquino, Anísio Teixeira, Sócrates e Rui Barbosa para os anos finais do Ensino Fundamental. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizamos Monteiro Lobato, Ziraldo, Cecília Meirelles, Maurício de Souza e Ruth Rocha. A escolha dos nomes é definida pela equipe pedagógica da escola e, todo

início de ano, no primeiro dia de aula, os professores apresentam a história e algumas obras da personalidade de cada turma.

**Figura 4 - Sala de aula da Escola Estadual Monteiro Lobato**



Fonte: Arquivo de Fotos da Escola Estadual Monteiro Lobato, 2017.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, é seu objetivo:

Definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade, e por isso a proposta curricular deste documento tem por objetivo nortear e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e Finais) da Escola Estadual Monteiro Lobato (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2016, p. 4).

Conforme discorre o PPP, a escola:

Objetiva contribuir para construção de uma escola democrática, ou seja, que garanta o acesso e a permanência dos alunos, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a socialização do conhecimento científico. A elaboração desta surgiu da necessidade de rediscutir e repensar os fundamentos teórico-metodológicos e conteúdos das

áreas do conhecimento, a fim de atualizá-los considerando os avanços científicos ocorridos nos últimos anos (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2016, p. 8).

O primeiro PPP da escola foi elaborado em 1985, e, desde então, o documento passou por 18 revisões. A partir do ano de 2008, as revisões do PPP passaram a ser realizadas anualmente. A revisão do PPP acontece com a participação e elaboração coletiva dos professores, funcionários do administrativo e comunidade escolar. Em seguida, é apresentado ao Colegiado Escolar para aprovação e posterior encaminhamento à Regional, para a homologação do documento. Nesse sentido, a versão atual, com data de 2016, reforça a ideia da temporalidade ao considerar que, “o PPP desta instituição não tem a intenção de ser um documento definitivo, será avaliado e reformulado sempre que necessário, a partir de sua efetivação e utilização nas práticas pedagógicas” (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2016, p. 34).

No que concerne à transição entre os ciclos e anos do Ensino Fundamental, o PPP da escola traz algumas ponderações importantes que nos dão elementos para refletir sobre a forma com que a comunidade escolar percebe essa situação. De acordo com o PPP da Escola Estadual Monteiro Lobato, os alunos perpassam todos os anos iniciais em um processo crescente de aprendizagem, em que grande parte desses discentes conclui o Ciclo Complementar em um nível de aprendizagem satisfatório para a etapa concluída. De acordo com o PPP,

Entende-se por conclusão em nível satisfatório quando o aluno conclui a etapa de escolaridade atingindo entre 80 a 100% de aprendizagem nas habilidades específicas do Ano de Escolaridade em questão, dados esses aferidos através dos conceitos estabelecidos nas avaliações internas da já citada instituição de ensino. Os níveis de aprendizagem desta escola são calculados com base no número de acertos nas avaliações internas, que contam com questões subsidiadas pelas habilidades contidas na matriz curricular disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2016, p. 28).

No PPP e no Regimento Escolar não constam estratégias diferenciadas para as turmas em transição de ciclos.

A Matriz Curricular é considerada o documento norteador dessa escola na medida em que é assumida como o ponto de partida de sua organização pedagógica. Elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

(SEE/MG), a Matriz Curricular contém eixos, habilidades e estratégias definidas por ano de escolaridade e componente curricular.

No ambiente escolar, as avaliações são contínuas e indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico por se tratarem de uma verificação dos resultados de ações, direcionados ao cumprimento de objetivos previamente planejados. Avaliam especificamente o domínio de conteúdos curriculares e o progresso da aprendizagem no âmbito da sala de aula. As avaliações internas da Escola Estadual Monteiro Lobato são, geralmente, feitas por meio de provas elaboradas por professores de cada turma e de cada área, aplicadas em diversos períodos ao longo do ano, e, obrigatoriamente, ao final de cada bimestre. O resultado dessas avaliações objetiva ser um diagnóstico, destinado a auxiliar os professores na readaptação do ensino, de acordo com o acompanhamento dos alunos (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2016, p. 30).

Neste momento do trabalho são analisados os resultados das avaliações internas e externas, tratando essas informações pedagógicas na perspectiva de compreender o problema desta pesquisa. Esses dados são utilizados como fundamentação do caso de gestão em tela.

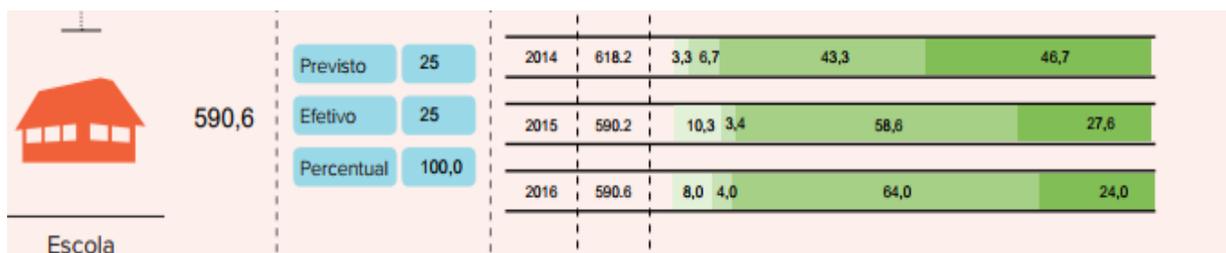
A escola é avaliada pelo Sistema Mineiro de avaliação, através do Proalfa e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Nacionalmente, a escola é avaliada Saeb, por meio da Prova Brasil. Os resultados referentes a 2016 no Proeb/Proalfa mostraram que a instituição apresentou, em alguns programas, um pequeno aumento no percentual relacionado à proficiência, quando comparada com o período passado.

Os resultados são apresentados através de Padrões de Desempenho Estudantil, categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Proeb/Proalfa. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado -, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. Dessa forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para a sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

Por outro lado, estar no padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que mesmo os alunos posicionados no padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais. Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha (MINAS GERAIS, 2015). Dessa forma, não dão conta de aferir todos os conhecimentos adquiridos pelos alunos no ambiente escolar.

Os padrões de desempenho são definidos numa escala de aprendizagem que define que o baixo desempenho demonstra pouquíssimo aprendizado, sendo necessária a recuperação de conteúdos por parte dos alunos. Já no intermediário, os alunos precisam melhorar, são sugeridas atividades de reforço. No recomendável, os alunos encontram-se preparados para continuar os estudos, recomendam-se atividades de aprofundamento. No avançado, o aprendizado está além da expectativa, aos alunos, neste nível, são recomendadas atividades desafiadoras (QEdu, 2018a).

**Figura 5 - Resultado Avaliação Externa Proalfa – 2016 da E. E. Monteiro Lobato**



Fonte: CAEd, s/d.

O resultado do Proalfa 2016 foi comunicado aos pais no movimento Virada Educação Minas Gerais<sup>6</sup>, estabelecido pela SEE/MG. Essa reunião se deu no dia 23

<sup>6</sup> O Movimento Virada Educação Minas Gerais tem o objetivo de promover uma mobilização de todas as escolas da rede. É quando as escolas se abrem para a comunidade e apresentam as ações que desenvolvem e suas práticas pedagógicas. As atividades são relacionadas às três grandes questões apontadas pelos jovens durante a Virada 2015: gestão democrática e participação juvenil; comunicação, novas mídias, linguagens e tecnologia; e a questão da diversidade e da inclusão. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

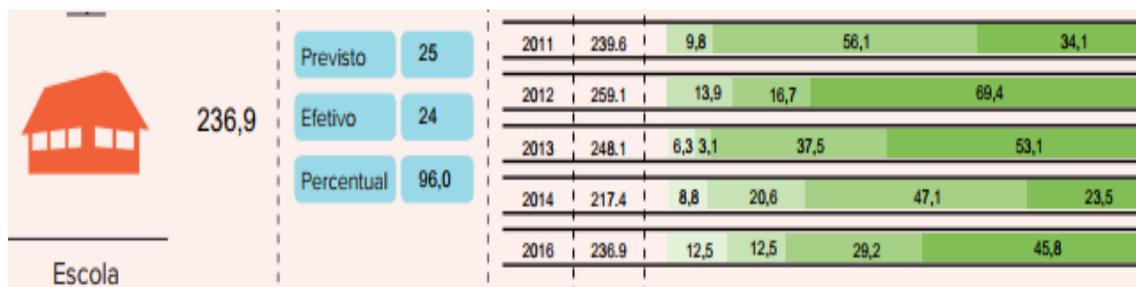
de setembro de 2017, objetivando esforços para a melhoria dos resultados de aprendizagem, de forma gradual, focando sempre na qualidade do ensino. A reunião ocorreu, inicialmente, com a análise dos resultados, comparando-o com resultados de anos anteriores e, em seguida, foi apresentada a amostra das ações definidas pela equipe pedagógica da escola para obtenção de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

No ano de 2016, o resultado do Proalfa indicou que 24% dos alunos do 3º ano do EF se encontravam no avançado, enquanto 64% no recomendável, 4% no intermediário e 8% no baixo desempenho. Com esse resultado, a escola alcançou um índice satisfatório em virtude de somente 8% dos alunos estarem no baixo desempenho. Em se tratando de índice de proficiência, a Escola Estadual Monteiro Lobato obteve a proficiência de 590,6; superando a média da Regional de Janaúba que obteve o índice de 588,8. Já em nível de Estado, a escola ficou um pouco abaixo que a média do Estado de Minas Gerais, tendo este obtido 600,1 de proficiência.

Outra avaliação estadual que a escola realiza é o Proeb.

**Figura 6 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 5º Ano – Língua Portuguesa da E.**

**E. Monteiro Lobato**

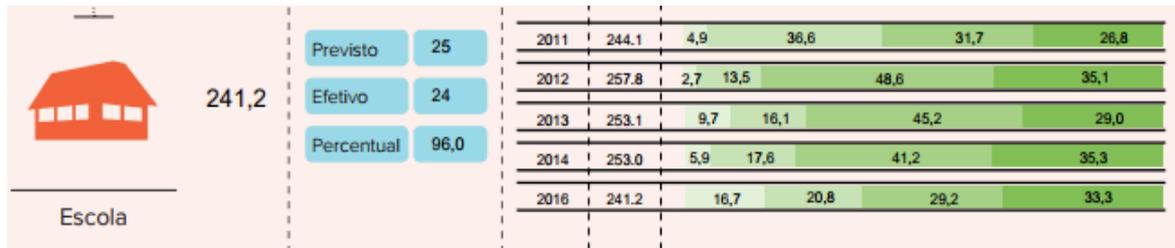


Fonte: CAEd, s/d.

No ano de 2016, os dados da escola no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)/Proeb, referente ao 5º Ano do EF, no componente curricular de Língua Portuguesa, apontavam percentuais de 12,5% dos alunos no baixo desempenho, 12,5% no intermediário, 29,2% no recomendável e 45,8% no avançado. Em comparação ao ano de 2014, em Língua Portuguesa, ocorreu um acréscimo de 19,5 pontos percentuais no nível de proficiência do ano de 2016. A escola obteve um nível recomendável com um número satisfatório de alunos entre os níveis avançado e recomendável. Entre os índices de proficiência, a escola

alcançou a média de 236,9; estando acima do Estado de Minas Gerais, que obteve 225,3, e da Regional de Janaúba, com seu índice de 215,7.

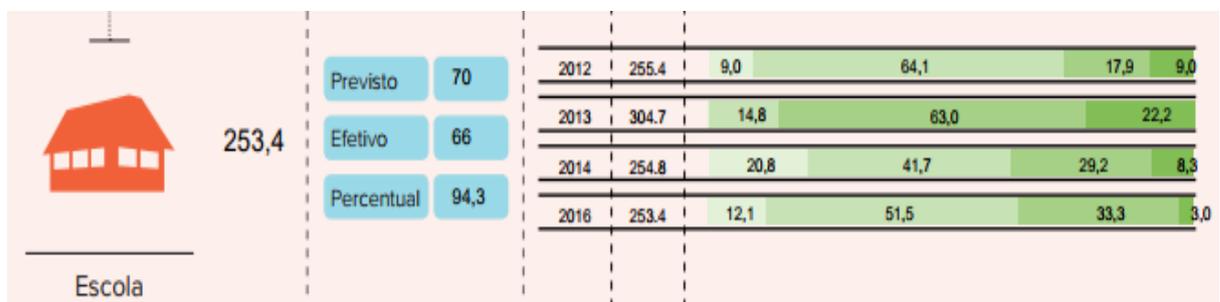
**Figura 7 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 5º Ano – Matemática da E. E. Monteiro Lobato**



Fonte: CAEd, s/d.

Já no componente curricular de Matemática, 16,7% encontravam-se no baixo desempenho, 20,8% no intermediário, 29,2% no recomendável e 33,3% no avançado. Em relação ao resultado de Matemática do 5º Ano, houve uma queda de 11,8 pontos percentuais em relação ao ano de 2014, ainda assim, a escola permaneceu no nível recomendável. Em relação ao nível de proficiência, a unidade escolar superou os índices do estado e da Regional de Janaúba, tendo obtido 241,2, o Estado, 234,4 e a Regional, 229,3. No ano de 2015, o 5º Ano do EF não foi avaliado pelo Simave, foi avaliado, somente, pela Prova Brasil, para os índices agregados ao Ideb.

**Figura 8 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 9º Ano – Língua Portuguesa da E. E. Monteiro Lobato**

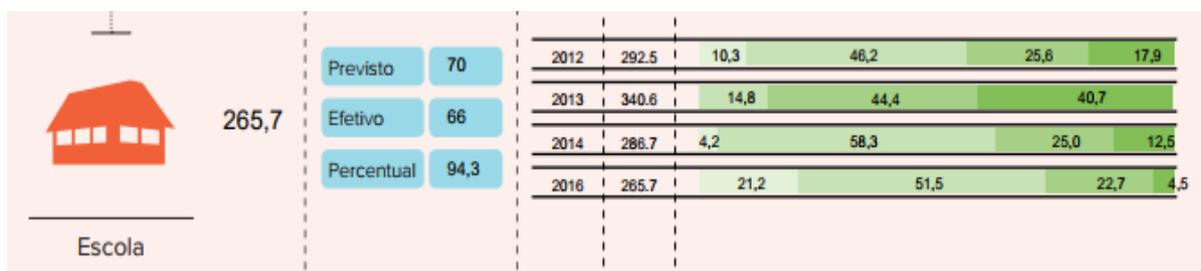


Fonte: CAEd, s/d.

No resultado do 9º ano, no Componente Curricular de Língua Portuguesa, no ano de 2016, obteve como proficiência 253,4, tendo uma queda de 1,4 pontos percentuais em comparação ao ano de 2014. Na distribuição por padrão de

desempenho, 12,1% dos alunos encontram-se no baixo desempenho, 51,5% no intermediário, 33,3% no recomendável e somente 3% no avançado. Com esse resultado, a escola encontrava-se no nível intermediário, entretanto, em se tratando do nível de proficiência, alcançou médias acima do Estado e da Regional de Janaúba. A escola alcançou a proficiência de 253,4; o Estado de Minas Gerais, 250,1, e a Regional de Janaúba, 240,4.

**Figura 9 - Resultado Avaliação Externa Proeb/2016 – 9º Ano – Matemática da E. E. Monteiro Lobato**



Já no Componente Curricular de Matemática, obteve a proficiência de 265,7, tendo uma queda de 21 pontos percentuais em comparação com o ano de 2014. Na distribuição por padrão de desempenho, 21,2% dos alunos encontram-se no baixo desempenho, 51,5% no intermediário, 22,7% no recomendável e somente 4,5% no avançado. Com esse resultado, a escola fixou-se no nível intermediário. Em relação ao nível de proficiência, obteve 265,7, resultado maior que o Estado de Minas Gerais que obteve 254,5 e maior que a Regional de Janaúba, com seus 247,9. No ano de 2015, o 9º Ano do EF não foi avaliado pelo Simave, foi avaliado somente pela Prova Brasil para índices agregados ao Ideb.

Em 2015, o Ideb da Escola Estadual Monteiro Lobato nos anos iniciais do EF foi de 6,7, enquanto nos Anos finais do EF foi de 5,7, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Ideb é calculado com base no aprendizado dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Com base nos resultados da Prova Brasil 2015 que calcula a proporção de alunos avaliados com aprendizado adequado à sua etapa escolar, a escola apresenta os seguintes dados:

**Quadro 4 – Percentual de alunos com aprendizado avançado de acordo as competências avaliadas em 2015**

<b>Série/Disciplina</b>	<b>Percentual</b>	<b>Competência</b>
5º ano EF- Língua Portuguesa	31%	Leitura e Interpretação de Textos até o 5º ano
5º ano EF- Matemática	31%	Resolução de Problemas até o 5º ano
9º ano EF- Língua Portuguesa	8%	Leitura e Interpretação de Textos até o 9º ano
9º ano EF- Matemática	4%	Resolução de Problemas até o 9º ano

Fonte: QEDU, 2018b.

Conforme apresentado no quadro, observa-se que o percentual de alunos com aprendizado adequado/avançado à sua etapa escolar é baixo. Foram avaliados 26 alunos, no 5º ano do EF, e 25 alunos, do 9º ano do EF. O resultado do Ideb é também publicado no site do QEDU<sup>7</sup>, que serve de base para análise desse resultado. Nele, é possível analisar e comparar a proporção de alunos com aprendizado adequado/avançado à sua etapa escolar. Toma-se como análise o avançado, estando os demais alunos nos níveis básico e insuficiente.

Buscando compreender e fundamentar este caso de gestão, passamos, então, a análise das avaliações internas, sendo essas, instrumentos para verificar as habilidades e competências constantes do currículo e fornecer dados diagnósticos da aprendizagem, objetivando subsidiar as ações pedagógicas da escola. No contexto da Escola Estadual Monteiro Lobato, as avaliações internas são aplicadas bimestralmente e, em seguida, os professores, juntamente com a Especialista da Educação Básica, tabulam os resultados para sua análise e apropriação a fim de vislumbrar e delinear as ações pedagógicas.

As avaliações internas da Escola Estadual Monteiro Lobato são padronizadas e mantêm uma correspondência intencional com a matriz de referência que dá base às avaliações externas do Simave, ao qual a escola está submetida, entretanto, os professores possuem outros instrumentos de avaliação. Dessa forma, as avaliações internas da escola são compostas por questões de múltipla escolha baseadas na matriz de referência elaborada pelo Simave, para cada componente curricular, e tem o objetivo específico de obter o quadro de dificuldades e/ou potencialidades adquiridas pelos alunos em cada bimestre. A escola definiu e calculou alguns níveis

<sup>7</sup> O QEDU é um site, organizado pela Merrit e a Fundação Lemann, que apresenta uma base de dados educacionais construída a partir informações disponibilizadas pelos órgãos oficiais de avaliação da educação.

de aprendizagem, levando em consideração o número ou percentual de acertos de acordo com a Matriz de Referência do Simave. A seguir, apresentamos a Quadro 6 que sintetiza as definições desses níveis de aprendizagem pela porcentagem de acertos:

**Quadro 5 - Porcentagem de acertos por nível de aprendizagem**

<b>Porcentagem de acertos</b>	<b>Nível de Aprendizagem</b>
95 a 100%	Avançado
70 a 94%	Recomendado
40 a 69%	Intermediário
05 a 39%	Baixo
Abaixo de 05%	Não alfabetizado

Fonte: Escola Estadual Monteiro Lobato, 2016. Quadro elaborado pela autora.

Os níveis de aprendizagem aferidos por meio de avaliação interna e definidos por porcentagem de acertos são apresentados nas Tabelas 1 e 2, tomando como referência as turmas que passaram pela transição do 5º para o 6º ano em 2016:

**Tabela 1- Comparativo de porcentagem de acertos por nível de aprendizagem aferidos em avaliação interna da Escola Estadual Monteiro Lobato**

Componente Curricular: Língua Portuguesa						
Ano Letivo	Turma avaliada	Nº de Alunos Avaliados	Percentual de Acertos / Média da Turma			
			Avançado	Recomendável	Intermediário	Baixo
2015	5º Ano	28	22,5%	36,0%	23,2%	18,3%
2016	6º Ano	28	10,7%	20,0%	20,0%	47,8%
2016	5º Ano	25	18,7%	20,1%	36,6%	24,6%
2017	6º Ano	25	12,0%	15,4%	33,8%	38,8%

Fonte: Tabela elaborado pela autora com base na consulta às Atas Pedagógicas de 2016.

Conforme descrito na Tabela 1, foram observados os níveis de aprendizagem dos alunos do 5º ano, nos anos de 2015 e 2016, e do 6º ano, nos anos de 2016 e 2017, respectivamente. Com base nos resultados, indica-se a existência de elementos que interferem na aprendizagem das turmas de transição entre o EFI e EFII.

Com análise desses dados fica indicada a existência de elementos que interferem nos resultados, sendo necessária a projeção de ações para a busca de soluções que amenizem um dos impactos da transição entre os ciclos. Vislumbra-se, com isso, a análise da indisciplina e do processo de aprendizagem desses alunos. Outro meio escolhido como forma de compreender o processo de aprendizagem dos alunos foi a observação dos registros dos conselhos de classe. Acreditamos que,

com a participação de toda equipe gestora e pedagógica, pode-se discutir, com mais afinco e individualmente, a situação de cada aluno. Os conselhos de classe ocorreram no fim de cada bimestre. Analisamos a aprendizagem de cada estudante, precisando, muitas vezes, recorrer às atas de conselho de classe do ano anterior, para averiguar a real situação do aluno.

A equipe gestora, juntamente com a equipe pedagógica, analisou a situação desses alunos nas avaliações diagnósticas internas e comparou o desempenho dos alunos através dos resultados obtidos, por esses mesmos alunos, no ano letivo de 2015 e 2016, quando eles cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental, e, em 2016 e 2017, quando eles cursaram o 6º ano do Ensino Fundamental. No período de 2015 a 2017 ocorreram 12 reuniões de conselho de classe, em que os docentes e equipe pedagógica trouxeram, para a discussão, os resultados das turmas em transição de ciclos. Em todos os registros, estabelecem-se impactos na aprendizagem e indisciplina, sendo que a única alternativa apontada pelos professores é a busca de parceria com os pais dos alunos. Os professores sugerem mais reuniões de pais com o objetivo de vincular um trabalho coletivo da escola com as famílias.

Em nível de Turma, observa-se uma queda no nível de aprendizagem conforme indicado na Quadro 6, a seguir. Após a aplicação das avaliações internas, os resultados são tabulados em planilhas eletrônicas, classificando os alunos, com base na quantidade de acertos entre os níveis avançado, recomendável, intermediário e baixo. Após a tabulação de todos os alunos de uma determinada turma, classifica-se a turma por nível de aprendizagem, através da porcentagem de acertos:

**Quadro 6 - Comparativo do nível de aprendizagem da turma em dois anos letivo sequencial, definido através das avaliações internas**

Ano Letivo	Turma	Nível de Aprendizagem
2015	5º Ano Paulo Freire	Recomendável
2016	6º Ano Paulo Freire	Intermediário
2016	5º Ano Maurício de Souza*	Intermediário
2017	6º Ano Guimarães Rosa*	Baixo

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados retirados dos arquivos de Atas Pedagógicas da Escola Estadual Monteiro Lobato.

\* 5º Ano Maurício de Souza e 6º Ano Guimarães Rosa são a mesma turma, que recebeu com nome diferente na transição do EFI para EFII.

Das reuniões pedagógicas que ocorreram no decorrer do ano letivo de 2016, oito delas evidenciaram a preocupação da equipe pedagógica com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo recorrentes as reclamações dos professores que diziam que, a mudança de comportamento em sala de aula acabava por gerar problemas de aprendizagem.

Os alunos, que apresentaram uma queda de rendimento considerável, tiveram seu boletim escolar apresentado aos pais, com o intuito de estabelecer uma parceria, propondo atividades extras para a realização em casa, com o apoio dos pais. Tendo o boletim escolar como ferramenta pedagógica, a escola busca conscientizar os pais da importância deles na vida escolar dos filhos, bem como da necessidade de contribuir nesse processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola oportuniza reuniões de pais ao final de cada bimestre, tendo ocorrido, em 2017, quatro reuniões de pais. Nelas foram apresentados os boletins escolares e levantados os problemas gerais da turma, com foco nas muitas discussões os problemas ligados a indisciplina dos alunos. As reuniões acontecem no final da tarde e começam buscando motivar os pais sobre a importância deles no processo educacional dos seus filhos. Em seguida, tudo o que foi feito no decorrer do bimestre é apresentado aos pais pelos professores coordenadores de cada turma, e a reunião encerra-se apresentando as avaliações aplicadas. Primeiramente, apresenta-se o resultado global da turma e, em seguida, o resultado individual das avaliações de cada aluno, sempre realizando um comparativo com o bimestre anterior.

A escola tem conseguindo atingir níveis significativos de participação dos pais nas reuniões escolares bimestrais agendadas. Como exemplo, trazemos os dados referentes à participação da turma foco desta pesquisa, o 6º ano, Paulo Freire. Na reunião do primeiro bimestre houve a participação de 35 pais, sendo 33 mães e 02 pais, de uma turma que possui 38 alunos matriculados - 37 alunos frequentes e um faltoso. No segundo bimestre, foram à reunião 38 pais, sendo 35 mães e 03 pais, enquanto, no terceiro bimestre, participaram 30 mães, não havendo nesse bimestre nenhum pai participando da reunião e no quarto bimestre, houve um total de 25 pais, sendo 24 mães e 01 pai.

Observamos que a Escola Estadual Monteiro Lobato mantém uma parceria ativa com os pais dos alunos, esses são presentes nas reuniões, e os que não comparecem, procuram a escola em outro momento. Todavia, a relação da escola

com a família fica restrita ao momento de reuniões, salvo contatos esporádicos dos pais com a direção da escola para tratar de outros assuntos. Além disso, ainda há o contato com os pais de alunos que se encontram no baixo desempenho, que são chamados, individualmente, para a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Todavia, é importante ponderar que a cooperação da família com a escola é a única parceria externa que a escola mantém. Já procuramos outras redes de apoio, mas não obtivemos êxito.

Destarte, este capítulo nos trouxe um panorama do EF, subsidiado pelas legislações nacionais e mineiras. Foi possível perceber que esse nível educacional, ao longo da história da educação brasileira, sofreu modificações estruturais, inclusive em sua nomenclatura. Entretanto, por meio das legislações fica evidente que os documentos tratam somente da organização do EF, sem adentrar nas especificidades das questões pedagógicas.

No próximo capítulo, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a transição de ciclos e adaptação discente, fazendo uma análise teórica sobre a indisciplina no contexto educacional brasileiro, bem como a compreensão das possíveis consequências desse problema para os docentes. O segundo capítulo apresenta, também, a metodologia utilizada no presente estudo e a análise dos dados amparada no arcabouço teórico mobilizado para a compreensão do tema.

## **2 AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE NO 6º ANO E A INDISCIPLINA ESCOLAR**

Diante das questões referentes à transição entre ciclos do EF, com o enfoque no aluno que chega ao 6º ano da referida etapa de ensino, pretende-se, com base na Escola Estadual Monteiro Lobato, demonstrar as dificuldades de manutenção do bom desempenho escolar dos alunos, principalmente dos que ingressam no 6º Ano do Ensino Fundamental, além de tentar ressignificar o conceito de indisciplina em vigor na unidade escolar.

Nesse sentido, buscando ampliar a percepção e reflexão sobre o caso, este capítulo traz, entre outras discussões, uma reflexão e análise sobre a influência da adaptação discente nas transições escolares, a indisciplina e o desempenho escolar. Como parte do capítulo 2, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada no estudo de caso, ou seja, todos os procedimentos realizados para a construção do capítulo descritivo (capítulo 1) e do capítulo analítico (capítulo 2). Ao final do capítulo 2, os dados obtidos no trabalho de campo são apresentados e analisados, com o intuito de compreender como a temática do presente estudo se desenvolve na escola investigada. Os resultados das análises servem de base para a construção do Plano de Ação Educacional, que objetiva auxiliar a Escola Estadual Monteiro Lobato a minimizar possíveis impactos provocados pela transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

### **2.1 Referencial Teórico**

Em busca da ampliação do conhecimento acerca das legislações, metodologias, objetivos, diretrizes, causas e função social do Ensino Fundamental, foram disponibilizados textos como referencial teórico que contribuíram para que fosse adquirido respaldo teórico sobre o assunto que pretende ser estudado. Nossa opção foi, portanto, a de pensar o contexto da adaptação discente a partir de três eixos principais, que nesse momento compõem as três subseções do referencial teórico. O primeiro eixo propõe refletir e analisar a própria questão da transição discente do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Faremos uso, para isso, dos autores Arroyo (1999), Santos e Gisi (2017), dentre outros, que trabalham com os

elementos de Indisciplina, Adaptação discente e Formação Continuada de docentes, buscando pensar esse contexto de transição.

O segundo eixo traz reflexões em torno da indisciplina escolar e se sustentará sobre as reflexões de Vitor Paro (2011), Renata Borges (2015), dentre outros que trazem diferentes definições acerca da indisciplina em sala de aula.

Já o terceiro eixo tem como base as reflexões de Lopes, L. (2005), Saragoça et al (2011), dentre outros que trazem discussões consolidadas relativas à questão da aprendizagem do aluno no contexto escolar. É apresentado um breve histórico dessa questão no contexto da educação nacional e os resultados das investigações realizadas por esses autores, a fim de dar subsídio para pensarmos a prática docente e gestora da escola estudada.

### 2.1.1 Reflexões teóricas sobre a transição no Ensino Fundamental

Para início de nossas reflexões é importante ratificarmos o significado da palavra ruptura, sendo o ato ou efeito de romper; rompimento; interrupção. Há indicativos de que isso ocorre com a transição do 5º para o 6º Ano do EF, verificando a existência de uma descontinuidade entre os ciclos escolares. A esse respeito, Lopes, M. (2005, p. 56) destaca que “os percursos escolares estão longe de serem lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer”. Em consonância a essa constatação de Lopes, M., Andrade (2011) pondera que essa ruptura acaba por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, resultando em altos índices de reprovação e evasão escolar.

As mudanças sociais criaram a necessidade de que cada indivíduo se desenvolva de forma a corresponder à rápida evolução da sociedade, demandando agilidade nos conhecimentos e especializações do cidadão. Este processo de adaptação dá os primeiros passos no contexto escolar, de forma a demonstrar como serão os desafios que irão surgir ao longo da vida desse aluno-indivíduo, conforme comentam Nobre e Janeiro (2010, p. 10).

A tese dos autores é relevante na medida em que sinaliza o processo de adaptação como uma necessidade real para o desempenho dos indivíduos em sociedade. Além disso, mostra-se significativa por defender que esse processo é

iniciado dentro do ambiente escolar, e inevitável para que o aluno acompanhe o ritmo do processo pedagógico.

Na mesma direção, Saragoça (2011) reitera que a trajetória escolar é marcada por vários momentos de transição entre etapas que dividem a estrutura da Educação Básica. O autor discorre sobre a importância da influência do contexto em que se encontra o aluno, ratificando, assim, a influência das transições escolares sobre o fluxo escolar, relacionados a índices de reprovação e abandono escolar.

O mesmo autor afirma que as transições são momentos estratégicos da trajetória escolar, pois os caminhos percorridos pelos alunos não são lineares e nem são homogêneos. Por esse motivo, eles terão que, ao longo desse percurso, realizar adaptações para diminuir os possíveis conflitos a que estarão sujeitos em sua caminhada.

Sobre a responsabilidade das escolas em auxiliar os alunos durante a transição entre os ciclos escolares, Pereira, Pereira e Torquato também afirmam:

[...] a importância da escola nestes processos (de transição), evidenciando a necessidade de se procurar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em cada etapa escolar, já que a formação de uma criança e adolescente não é somente para os bancos escolares e sim para a vida; é preciso que a instituição escolar tenha um cuidado especial com tudo aquilo que possa trazer consequências para seus alunos também fora da sala de aula (PEREIRA; PEREIRA; TORQUATO, 2005, p. 27).

Nesse sentido, a entrada no segundo ciclo do Ensino Fundamental se configura como um evento de transição escolar. Pode ser entendida como uma mudança de ciclo ou nível de escolaridade, de contexto social, gerando um sentimento de recomeço, uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares, um processo de ruptura com uma ordem já alcançada, tendo em vista o que defende Saragoça (2011).

Assim, ao adentrar no sexto ano, a criança passa por desafios que a escola nem sempre considera. Este período de adaptação caracteriza-se por uma diversidade de conhecimentos, os quais deveriam ser contemplados com o objetivo de promover o avanço com qualidade dessa aprendizagem.

Borges (2015) define que, com a entrada no sexto ano, ou seja, no Ensino Fundamental II, as mudanças enfrentadas pelos alunos são maiores do que conhecer novos colegas e professores ou mudar de sala. Acredita-se que uma das

dificuldades para os alunos nessa fase seja a capacidade de organização, necessária para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, além da quantidade de matéria a ser estudada.

Dias da Silva (1997, p. 112) destaca “que é inegável que a organização didática estabelecida pelo sistema escolar para essas séries está diretamente ligada à maioria das diferenças e das dificuldades enfrentadas”. O aluno tem que se adaptar rapidamente à mudança da unidocência para a pluridocência e, ainda, perceber que cada professor tem uma personalidade diferente.

Parece evidente que o que está em Jogo na passagem das 4ª para as 5ª séries é muito mais do que o número de professores ou de disciplinas. Está em jogo fazeres diferentes, está implicado saberes diversos, objetivos distintos, intenções e crenças. (DIAS DA SILVA, 1997, p. 112).

De acordo com Dias-da-Silva (1997), existe uma evidente fragmentação entre os dois ciclos, presente, até mesmo, no convívio e no fazer pedagógico dos professores. Nota-se uma reduzida interação entre os professores de 4ª e 5ª séries<sup>8</sup>, não havendo trocas pedagógicas ou profissionais sistematizadas.

Nesse contexto, acentua-se o papel do professor como mediador do conhecimento, na função de auxiliar o educando quanto à compreensão tanto dos conteúdos mais complexos quanto na sua integração social dentro desse contexto. Nessa perspectiva encontramos, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), a seguinte abordagem:

O fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que constituem-se em suas especificidades (BRASIL, 2013, p. 22).

---

<sup>8</sup> Na citação de Dias-da-Silva (1997), a autora utiliza o termo 4ª e 5ª série para se referir a 5º e 6º ano respectivamente. Ressalta-se que, a partir do Projeto de Lei nº 144/2005, foi estabelecida a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Com essa mudança, os anos iniciais do EF são constituídos por cinco anos, alterando-se o termo utilizado para se referir ao primeiro ano do EF II, que, antes chamado de 5ª série, agora recebe a denominação de 6º ano do EF.

A organização da escola em ciclos foi definida pela LDBEN nº 9.394/1996 como uma nova modalidade de organização da Educação Básica, que vislumbrava organizar os processos educativos e implantar novas propostas pedagógicas. Toda nova implantação de políticas educacionais traz sérias consequências e demanda novas formações dos profissionais que irão compor essa nova estrutura. Nesse sentido, Arroyo (1999) comenta que “a formação dos profissionais da Educação Básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico” (ARROYO, 1999, p. 144).

O argumento defendido pelo autor é relevante à medida que se percebe que a prática de formação docente ainda está muito arraigada a uma tradição pedagógica que liga a cultura profissional à organização seriada, sendo difícil a desconstrução de tal organização e sua lógica de trabalho. É importante, então, pensar nas formações continuadas desses profissionais, espaço em que se pode propiciar a oportunidade de organizar processos de trabalho e propostas pedagógicas que vão se consolidando atualmente no cenário educacional.

O autor ainda reitera que, nas propostas pedagógicas que tem acompanhado - que objetivam organizar os processos de trabalho em ciclos -, a formação de educadores deve ter centralidade. Ao se implantar uma nova prática, nova metodologia, nova organização escolar, necessita-se pensar em quem vai atuar nessas mudanças. Como defende Arroyo (1999), é necessário capacitar os professores para as novas tarefas. Ressalta-se a pretensão com que cada lei ou parecer traz, buscando novas atribuições, formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador.

Nesse sentido, compreende-se a importância de uma formação inicial e continuada mais sólidas para os docentes, que relacione teoria e prática e vislumbre o aprender a fazer para depois aplicar em sala de aula, promovendo, assim, uma educação de qualidade. Corroboramos com Arroyo (1999) quando defende a necessidade de se preocupar com os fatores mais internos das escolas, com as ações pedagógicas que ocorrem nela, em sala de aula, tirando a ênfase dessas mudanças desnecessárias e descontinuadas de nomenclaturas que não melhoram em nada o Ensino Fundamental e a Educação Brasileira como um todo.

As leituras demonstram a necessidade de um olhar diferente para as turmas em transição e, na mesma direção, Borges (2015) ressalta que é preciso pensar a formação continuada dos professores que assumem as classes do 6º ano, no sentido de prepará-los para acolher e adaptar os alunos aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o Ensino Fundamental II.

Assim como em outras escolas públicas já pesquisadas, também na Escola Estadual Monteiro Lobato são notórias as fragilidades na chegada do aluno ao 6ºano, tal como aponta Borges (2015). É possível afirmar que vários fatores interferem no desenvolvimento de um trabalho diferenciado nas turmas em transição de ciclos. Na rede pública, o trabalho da escola muitas vezes fica prejudicado pelas políticas públicas, que não garantem o investimento necessário na educação. A direção da unidade escolar, por sua vez, não tem autonomia para escolher os professores, embora não ser possível escolher os professores não é algo negativo, pois faz parte do processo de democratização do acesso aos cargos públicos; não dispõe de funcionários suficientes para atender a demanda de alunos; e, ainda, enfrenta a falta de recursos materiais, que são alguns dos entraves que impedem a manutenção de uma instituição de ensino organizada.

Hauser (2007) relata, também, outros aspectos da 5ª série que podem explicar melhor essa transição e a conseqüente ruptura percebida nessa fase de ensino. Para a autora, a dinâmica da 5ª série requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 4ª série. Muitos professores entram e saem de salas em turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 5ª série sentirem certo saudosismo pela série e, principalmente, pela professora anterior.

Sob essa perspectiva Hauser (2007, p. 15) cita que:

A flexibilidade de horário da professora de 4ª série favorece uma rotina de aula mais próxima do aluno. Na 5ª série 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 de 5ª série e os alunos. Na 4ª série, as trocas afetivas são favorecidas pelas conversas da professora com os alunos, garantidas pelo tempo maior de permanência em sala de aula, nas correções dos cadernos de tarefas, na apresentação das atividades de classe.

Quando o aluno do sexto ano se depara com todas essas questões diferenciadas de sua realidade anterior e marcadas por todas essas mudanças com imposições na nova estrutura curricular, nota-se, muitas vezes, queda no seu rendimento escolar, e os problemas tornam-se evidentes.

Sendo assim, vale ressaltar a importância da argumentação caracterizada por Dias da Silva:

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

Com essa mesma ideia, os autores Santos e Gisi (2017 p. 48) defendem que a desarticulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas evidenciou-se a partir do processo de municipalização da primeira fase do Ensino Fundamental, ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Os autores destacam que o processo de municipalização criou uma segmentação dentro do próprio Ensino Fundamental e defendem um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais, para que sejam apontadas as falhas na condução do processo. Esta parceria deve acontecer, não só no acolhimento, mas, também, no fazer pedagógico, visando à melhoria da qualidade de ensino, priorizando a alfabetização adequada e a matemática básica.

As autoras ainda defendem que:

Estados e municípios têm os meios para serem os protagonistas em promover, de modo colaborativo, programas de formação continuada com a participação conjunta de professores de 5º ano das redes municipais e professores de 6º ano da rede estadual de ensino. Com isso, podem compartilhar suas experiências e expectativas e proporcionar metodologias e práticas pedagógicas que permitam ampliar as possibilidades de sucesso do estudante para além dos chamados programas de correção de fluxo, quando o aluno já faz parte da estatística do indicador defasagem idade-série (SANTOS; GISI, 2017, p. 56).

A falta de integração entre as redes de ensino é um problema que recai, principalmente, no contexto da rede estadual de ensino, pois esta é a que recebe os

alunos oriundos da rede municipal. No Estado de Minas Gerais, conforme determina a LDBEN nº 9.394/1996, os anos iniciais são, prioritariamente, da rede municipal, enquanto os anos finais são, prioritariamente, da rede estadual. Entretanto, a Escola Estadual Monteiro Lobato atende a todos os anos de escolaridade – 1º ao 9º ano do EF, fato este atípico no Estado de Minas Gerais.

Partindo dessa problemática relacionada à desarticulação entre as duas etapas do ensino fundamental, há uma grande preocupação expressa em documentos legais, como a Resolução nº 2.197 de 2012, relacionada à importância da articulação entre os anos iniciais e finais do EF. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular também contempla essa preocupação com a transição entre o EF I para o EF II, deixando evidenciada a necessária atenção entre essas etapas escolares, em função da mudança de estrutura de funcionamento da escola, da quantidade de professores especialistas, entre outros aspectos que diferenciam esses dois segmentos (MINAS GERAIS, 2017b).

Indo ao encontro dessas prerrogativas legais, Santos e Gisi (2017) destacam que estados e municípios têm os meios para serem os protagonistas em promover, de modo colaborativo, programas de formação continuada com a participação conjunta de professores de 5º ano, das redes municipais, e professores de 6º ano, da rede estadual de ensino. Com isso, podem compartilhar suas experiências e expectativas e proporcionar metodologias e práticas pedagógicas que permitam ampliar as possibilidades de sucesso do estudante, para além dos chamados programas de correção de fluxo, quando o aluno já é parte da estatística do indicador defasagem idade-série.

Os estudos de Santos e Gisi (2017) também evidenciam a importância de um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais, para que sejam apontadas as dificuldades desse processo de transição.

As transições entre as etapas da Educação Básica tendem a apresentar aos discentes uma realidade diferente da vivenciada anteriormente, o que pode gerar dificuldades de adaptação ao novo contexto. Indo ao encontro desta afirmativa, Bento (2007, p. 375) ressalta que:

A transição da escola elementar para a escola básica traz consigo maus momentos para muitos alunos. No momento em que as mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social começam, as crianças encontram-se num ambiente escolar

radicalmente diferente daquele a que estavam habituadas. Para alguns alunos esta mudança marca o começo de uma descida em espiral em relação ao rendimento acadêmico, desistência escolar e outros problemas sérios.

Um aspecto, porém, destaca-se entre os demais: o aluno está sozinho em um momento de passagem, transição. As crianças sentem e sofrem em silêncio porque se trata de uma transição camuflada, como diz Dias da Silva (1997). É uma passagem sem rito. Um caminho seria o professor adequar as atividades em sala às possibilidades do aluno, fornecendo meios para que ele as realize, acreditando na capacidade do aluno.

Andrade (2011, p. 19) defende que o desenvolvimento humano depende da afetividade, algo tão importante e impactante quanto à inteligência. Ambos permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e as pessoas, contribuindo para a construção do ser próprio e para a obtenção de uma visão de mundo.

É possível afirmar que, em qualquer idade ou fase do processo de escolarização, é preciso garantir a construção de uma relação afetiva de qualidade com os alunos para apoiar o processo de aprendizagem.

A maioria das pessoas se recorda, em alguma instância, da relação com um ou mais professores em sua trajetória escolar. É possível perceber, buscando na memória, que uma teia de sentimentos, emoções, sentidos e subjetividades se constroem na relação entre professor e aluno, determinando a qualidade da escolarização e do processo de aprendizagem. Ou seja, a relação professor-aluno depende, essencialmente, do clima da sala de aula, da relação empática que o professor consegue estabelecer com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir. É fundamental, também, no que tange a essa relação, a forma como o professor discute os temas de sua disciplina em sala de aula; tendo em vista a necessidade de adequação do conteúdo ao nível de compreensão dos alunos, além da criação das pontes necessárias entre ele e os alunos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Os autores Santos e Gisi (2017) reafirmam que, de acordo com a percepção dos professores, os estudantes, na maioria das vezes, chegam ao 6º ano bastante interessados, entusiasmados e cheios de curiosidade. Entretanto, ponderam que, a

partir do momento em que o interesse do estudante diminui, os docentes salientam que ocorre o início dos problemas relacionados à chamada indisciplina.

Sobre a adaptação dos alunos frente aos novos desafios, Lopes, M. (2005) ressalta a necessidade do entendimento do contexto que o aluno está inserido, pois esse fato tem reflexo direto no seu processo de adaptação. Ainda sobre a transição entre ciclos escolares, Lopes, M. (2005), em seu estudo, constata que ocorrem mudanças no comportamento dos alunos. Muitas vezes, eles ficam mais agressivos em seu novo ambiente escolar. Outro fator levantado está relacionado às matérias, como Língua Portuguesa e Matemática, que, nos anos iniciais, eram bem desenvolvidas pelos alunos, e que, com seu ingresso no 6º ano, passam a ter dificuldades de acompanhar o ritmo de aprendizagem.

Todos esses fatores afetam o rendimento escolar dos alunos que ingressam o 6º ano do EF, principalmente se não houver o acompanhamento pedagógico necessário. Saragoça (2011) destaca que o a sensação de recomeço presente nesse momento de transição pode influenciar na identidade pessoal e social dos alunos, constituindo, assim, um terreno fértil à criação de “hiatos sociais” potencializadores de conflitos e de crises de confiança. Por outro lado, essas transições podem constituir momentos potencialmente emancipatório do próprio aluno.

A seção seguinte detalha os elementos relacionados especificamente à indisciplina no processo de transição escolar.

### 2.1.2 Indisciplina

Estudos têm evidenciado que o tema indisciplina se apresenta como um dos maiores obstáculos enfrentados pelas escolas na sociedade contemporânea, provocando grande angústia nos professores que não sabem como lidar com a situação. Entretanto, para enfrentar o problema, é necessário entender o que está acontecendo com a noção de disciplina, hoje, na escola.

Sobre essa disciplina, Paro defende que:

No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse mandamento. Por isso, a organização para a

obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Na escola tradicional está muito bem assentado que a situação de ensino se dê na forma de um professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de alunos sentados em suas carteiras enfileiradas, durante praticamente todo o período de aula. Mas, num contexto educativo em que se supõe a participação ativa dos educandos, considerando seus interesses e necessidades, como serão administrados o tempo e o espaço, tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendizado? Como serão organizadas as turmas ou grupos de estudantes? Como serão dispostos os espaços e equipamentos? Que tamanho e que arranjos espaciais terão as salas de aulas e demais ambientes de aprendizado e convivência? (PARO, 2011, p. 99).

Sob a ótica dessa definição de Paro (2011), o autor defende que essas e outras perguntas precisam ser respondidas quando há a necessidade de romper com a monótona sala de aula tradicional, na qual os estudantes vão somente receber informações.

Paro (2011) reitera que o conceito de disciplina não pode deixar de considerar a definição feita por Johann Friedrich Herbart ao estabelecer a diferença entre governo e disciplina. O governo diria respeito às ordens que a criança deve cumprir inapelavelmente, independentemente de sua vontade e compreensão; enquanto a disciplina seria de caráter mais “flexível” tratando de normas que se transmitem à criança, como formação no contexto de sua aprendizagem.

Para iniciar essa reflexão, vale destacar a definição de alguns autores quanto ao termo indisciplina. Vasconcellos (1989, p. 25) pondera que “é certo que uma série de fatores influencia a indisciplina, mas é necessário analisar os inúmeros determinantes que a influencia e determina”.

O conceito de indisciplina é compreendido de diversas maneiras no interior da escola. Rego (1996) afirma que:

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado não

somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (REGO, 1996, p. 84).

Entretanto, mesmo que o conceito de indisciplina não seja estático e uniforme, a autora discorre que as manifestações de indisciplina, na maioria das vezes, são consideradas como um comportamento inadequado entendido como um sinal de rebeldia, intransigência, falta de educação, desrespeito pelas autoridades e agitação, ações essas capazes de atrapalhar as atividades em sala de aula.

No campo pedagógico, Vasconcellos (2009) conceitua “disciplina” como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude. Já Garcia (2013, p. 96), define indisciplina “Como uma instabilidade e ruptura no contrato social da aprendizagem. Ela é, assim, uma força que atua no tecido da relação entre educadores e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo”. Entendemos que a disciplina é uma das maiores exigências dos docentes, no que se referem às temáticas para as capacitações que constituem a formação continuada, assim como uma das maiores reclamações relativa ao trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, conceitua-se indisciplina, neste trabalho, como sendo “ações que causam desordem nas relações pedagógicas e interferem na aprendizagem, como conversa paralela excessiva ou o desinteresse dos alunos”, segundo Dias da Silva (1997, p. 61).

Borges (2015, p. 27) realizou uma pesquisa entre docentes do Ensino Fundamental II acerca da temática de transição do 5º para o 6º ano, e, dentre tantos conflitos diários apontados pelos docentes a respeito dessa questão, a indisciplina foi o problema mais recorrente pontuado pelos professores do sexto ano. Para os docentes, os alunos oriundos do 5º ano sentem-se muito livres e soltos no sexto ano, o que os faz mais indisciplinados. Nesse sentido, por não terem mais o trabalho realizado por uma única professora, como acontece nos anos iniciais do EF, muitos alunos comportam-se como se não tivessem limites, já que desconhecem as regras escolares dessa nova escola e percebem cedo a heterogeneidade didática e de metodologias de trabalhos entre seus novos professores. Assim, vão descobrindo que há professores que lhes dão maior ou menor liberdade em sala de aula e com os quais se relacionam de forma mais ou menos disciplinada.

As ações pedagógicas são alvo de constantes interrogações dos professores, sobretudo, às relacionadas ao modo de agir com uma turma reconhecida como indisciplinada. Segundo Dias da Silva,

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).

Nas instituições de ensino não há consenso sobre o conceito de indisciplina. Os professores defendem a ideia de que os alunos devem se comportar, já a gestão compreende e defende a necessidade de o professor exigir essa postura em sala de aula. A conversa em sala de aula é percebida pelos professores como indisciplina. Quando os alunos atrapalham, o professor utiliza-se de punições diversas, o que piora as relações entre alunos e professores, conforme defende a autora Andrade (2011). Entretanto, dificilmente, o professor procura saber sobre o que as crianças conversam. Ele já identifica a conversa como indisciplina e utiliza-se do recurso da punição, objetivando fazer com que a criança não atrapalhe mais a aula. Ocorre, nesse ponto, a necessidade de estabelecer e definir com o aluno o que é indisciplina, bem como explicitar que tipo de transgressão decorrerá em punição. São necessárias, portanto, regras claras.

Andrade (2011, p. 21) defende que o modelo tradicional de aula baseada na regra professor explica e aluno escuta e aprende faz com que qualquer ato fora desse padrão seja entendido como indisciplina. Conforme Dias da Silva (1997, p. 70), “indiscutivelmente, a organização didática da escola e de todo o sistema é fator intrinsecamente determinante de outras modalidades de indisciplina”.

Sobre a afirmativa acima, compreende-se que a indisciplina está relacionada à interpretação dos sujeitos escolares e, também, à autoridade docente, seja na capacidade de o professor assumir a autoridade que lhe cabe ante a indisciplina, seja no desrespeito da autoridade. Além disso, a indisciplina escolar toma diversas formas e está relacionada a vários fatores, assim como variam as interpretações sobre ela, tal como defende Simon (2009). Ainda dentro dessa perspectiva, Garcia (1999) elucida-nos que a indisciplina escolar está ligada a inúmeros e diferentes fatores. Esses fatores podem ser relacionados com questões externas à escola, como violência, mídia, família, dentre outros, ou ligados às questões escolares.

A compreensão de Aquino (2002) é a de que quando o processo de ensino-aprendizagem não alcança e nem envolve o aluno, ele tende a apresentar comportamentos de agitação ou mesmo de apatia e ausência de comprometimento, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem e trazem incômodo aos educadores. Este quadro característico de indisciplina – ou falta de disciplina, nas escolas de hoje, é identificado, por Aquino (2002), como um posicionamento contrário ao processo educativo: o aluno regride em sua vontade de estar na escola, não a respeita, nem tem vontade de frequentá-la.

Condutas disciplinadas ou indisciplinadas não dependem somente do sujeito e, sim, das relações vividas com os outros. O comportamento indisciplinado não depende de fatores isolados, mas da história das relações dos sentidos e significados a ela atribuídos e negociados. Rego (1996) afirma, ainda, que o comportamento indisciplinado não deve ser encarado como alheio a família ou à escola, já que em nossa sociedade, elas são as principais agências educativas. Fica claro, assim, que se a educação familiar e escolar são importantes na constituição do sujeito, elas não são determinantes, nem irreversíveis.

Diferente de Nogueira (2010), que aponta a existência de fatores extraescolares na indisciplina escolar, Gross (2009) afirma que há uma tentativa de “fabricar” o aluno por meio do processo de disciplinamento com o objetivo de minimizar sua capacidade de resistência e reprimir sua liberdade em sala de aula.

Dessa forma, é importante considerar que a escola - assim como os grupos que dela participam e que constituem uma determinada sociedade - é regulamentada por normas e regras de funcionamento e que estas regras devem ser respeitadas por todos os envolvidos no processo.

Paro (2011, p. 198) defende que uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. O autor discorre que, quando se toma o pressuposto da liberdade dos educandos para se fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Paro (2011) assevera que autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma mesmo de realizar-se o processo ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo viés, Mendes (2009) afirma que a indisciplina é uma “forma de inteligência” do aluno, pois demonstra o incômodo do estudante ao que lhe parece inapropriado na prática docente. Ainda segundo Mendes (2009), o discente age de maneira indisciplinada ao não ter suas necessidades e anseios atendidos pela escola, desse modo, exprime a sua insatisfação frente às formas de ensino que lhe são oferecidas.

Ao que indicam os autores aqui mencionados, a indisciplina, do mesmo modo que outras formas de conflito, é própria ao cotidiano escolar. A questão que surge, então, é por que não fazer menos especulações ou representações imaginárias e trabalhar mais abertamente com a realidade que se impõe na sala de aula? Tratar os alunos como diferentes entre si, vindos de contextos sociais, culturais e econômicos diversos, com famílias, experiências, limites, potenciais e necessidades específicas, não diminuiria as frustrações causadas pelos descompassos da escola?

A partir do momento em que o professor é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que compõem o aluno, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos que a temática da indisciplina é uma questão de difícil abordagem, que vem se tornando objeto de preocupações e estudos. Como síntese, retomamos o posicionamento de Aquino (2002) que, ao pensar a relação professor/aluno e disciplina, entende que há duas leituras possíveis: (i) a indisciplina vista como resistência e (ii) outra, na qual, o foco são as relações familiares e o ambiente escolar.

A seguir, apresentamos, por meio de reflexões teóricas, os elementos relacionados à aprendizagem do aluno no contexto escolar, compreendendo e identificando a escola como lugar autorizado e legitimado para realizar o fazer educacional e a relação concreta entre professor e aluno, seus protagonistas, constituindo a base de toda a estrutura educacional.

### 2.1.3 Elementos relacionados à aprendizagem do aluno no contexto escolar

Discussões na área de Psicologia do Desenvolvimento se ocupam do estudo do processamento da aprendizagem no ser humano ao longo de sua vida. Investigam como que ocorrem os aspectos cognitivo, físico e afetivo. Além disso, analisam como esses aspectos são determinados geneticamente e sofrem influência direta do contexto social em que o indivíduo está inserido. Nessa linha investigativa, Griggs (2009) apresenta um conjunto de estágios que considera ser usado, principalmente, por psicólogos desenvolvimentistas. Cada um desses estágios é constituído por diferentes mudanças biológicas, cognitivas e sociais. Essas fases são classificadas da seguinte maneira: i) Pré-natal (da concepção ao nascimento); ii) Primeira infância (do nascimento aos 2 anos); iii) Infância (2 aos 12 anos); iv) Adolescência (12 aos 18 anos); v) Idade adulta jovem (18 aos 40 anos); vi) Idade adulta média (40 aos 65 anos); e vii) Idade adulta tardia (acima de 65 anos).

Apesar da existência de diversas teorias que se ocupam de explicar o processo de aprendizagem, as que apresentam maior destaque, atualmente, na educação são as teorias desenvolvidas por Jean Piaget e Levy Vygotsky. A Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget foi desenvolvida, por meio da experiência com crianças desde o nascimento até a adolescência, tendo como premissa o fato de que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes (PIAGET, 1974). Já os estudos de Vygotsky baseiam-se na dialética das interações do sujeito com o outro e com o meio para que possa ocorrer o desenvolvimento socio cognitivo (VYGOTSKY, 1999).

O que se entende por aprendizagem é, portanto, a capacidade que o sujeito apresenta, no seu dia-a-dia, de dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que lhes são impostos durante sua interação com o meio. A aprendizagem é compreendida como um processo global, dinâmico, contínuo, individual, gradativo e cumulativo.

Considerando as características escolares, há a necessidade de tratarmos o aluno como um processador ativo da informação que lhe é transmitida, em detrimento da visão obsoleta de que ele é apenas um receptor passivo do conhecimento. O aluno, diante do conhecimento escolar, decodifica o que lhe é ensinado e, assim, absorve esse conhecimento.

De acordo com a teoria piagetiana, para conhecer um objeto, o sujeito tem que agir sobre ele e, por conseguinte, transformá-lo; tem que deslocá-lo, agrupá-lo, combiná-lo, separá-lo e juntá-lo. Nesse sentido, o conhecimento não é nem uma cópia interior dos objetos, ou acontecimentos do real, nem meros reflexos desses objetos e acontecimentos que se imporiam ao sujeito. Partindo desse princípio, a aprendizagem é considerada uma constante busca do significado das coisas. Aprender é construir o seu próprio significado e não encontrar respostas certas dadas por outra pessoa (PIAGET, 1974).

Enquanto gestora de escola pública corroboro com a concepção behaviorista, tal como nos elucida Giusta (1985), o conceito de aprendizagem tem como premissa considerar o sujeito como uma tabula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real. Assim, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência, esta definição é fundamentada na teoria behaviorista.

Houve um significativo avanço nas concepções de aprendizagem por meio do surgimento das teorias construtivistas e interacionistas, fundamentadas no pensamento de Piaget. A concepção de aprendizagem estava vinculada ao processo de conhecimento, também denominado de processo cognitivo, e não mais ao processo de condicionamento. Ou seja, o ser humano é, nessa concepção, um sujeito capaz de agir, aprender e construir conhecimentos que lhe possibilitam uma interação cada vez melhor com o meio, por mais adverso que este lhe seja (PIAGET, 1974).

Outra teoria que merece destaque, porque fundamentou e continua contribuindo na construção de novas metodologias, é a teoria da aprendizagem de Ausubel, também denominada de teoria da aprendizagem significativa, a qual

propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (AUSUBEL, 1982, p. 13).

A justificativa dos fundamentos dessa teoria é de que a aprendizagem torna-se significativa quando os conhecimentos anteriores do aluno são inter-relacionados ao novo conteúdo a ser estudado, o qual passa a ser incorporado às estruturas de conhecimento, adquirindo significado especial.

Os autores Garcez e Lopes (2017) discorrem sobre as oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, defendendo que nessa nova ordem comunicativa, os conhecimentos valorizados não precisam ser desenvolvidos em decoro circunspecto, sob a direção dominante do professor. Assim, os alunos tomam a palavra voluntariamente, interpelam um com o outro, riem, cantam e desafiam o professor, que se vale disso para levar adiante a aula. Os autores defendem que nessa nova ordem comunicativa tem como ocorrer a aprendizagem.

Os autores discorrem, ainda, sobre a fala-em-interação de sala de aula, abordando essa temática nas formas tradicional e contemporânea. Definem que a fala-em-interação tradicional é aquela em que, o participante que age na capacidade de professor, determina, em larga medida, quem fala e quando, podendo, portanto, falar a vontade e limitar a fala dos outros. Já na fala-em-interação contemporânea, os participantes que agem na capacidade de alunos, frequentemente, se auto selecionam para participar e, muitas vezes, de maneira não canônica, o que pode ser visto como desordem, se considerarmos o protocolo da fala-em-interação tradicional. Entretanto, os autores defendem que a interação contemporânea tem uma organização divergente, em certa medida, da ordem tradicional. É igualitária no que diz respeito a quem pode tomar a vez para falar, e diferente na possibilidade de participação ativa e performática de, pelo menos, alguns alunos. Assim, os participantes da fala-em-interação da sala de aula contemporânea rompem as estruturas convencionais e realizam ações diferentes das tradicionais. Destarte, os autores abordam a necessidade de se vislumbrar novos conceitos de fazer e oportunizar a aprendizagem.

A escola pode ser considerada um microuniverso onde as crianças ingressam e realizam inúmeras e importantes experiências que são exercícios para sua atuação em sociedade. Desde o seu ingresso no ambiente escolar até sua saída são apresentados a esses educandos desafios que exigem que eles desenvolvam a capacidade de adaptação para superá-los. Tal necessidade, obrigatoriamente,

acompanha esses alunos até a conclusão do seu processo educativo e, posteriormente, no chamado mundo do trabalho.

Paro (2012) discorre que, em termos históricos, a escola elementar era considerada, senão a única, uma das mais importantes instituições sociais, por meio das quais as novas gerações (ou parcelas delas, na verdade: aquelas a quem era reconhecido o direito ao saber elaborado) tinham acesso aos conhecimentos que lhes possibilitavam se firmar como indivíduos e desempenhar um papel de relevância no meio social. Hoje, todavia, a chamada “sociedade do conhecimento” dispõe de uma multiplicidade de meios de informação e difusão de conhecimento, esmaecendo, em certa medida, a antiga proeminência da escola como agência de distribuição do saber.

Em acréscimo a isso, fica cada vez mais evidente a criatividade e a competência com que os meios de comunicação, como a televisão, a internet, a publicidade de modo geral, bem como entidades privadas e públicas, de toda ordem, conseguem passar suas mensagens e angariar adeptos e seguidores, em contraste com a forma antiga e enfadonha com que a escola ainda teima em desempenhar seu papel. E não porque ela não adote as fórmulas e técnicas utilizadas pelas outras agências – isso pouco ajuda, já que sua missão social é de natureza diversa e muito mais complexa –, mas porque não emprega, com competência e adequação, os meios que as ciências da educação lhes dispõem para realizar os objetivos sociais que deve perseguir, conforme defende Paro (2012).

O autor pondera que, quando a escola se fizer um verdadeiro centro educativo que irradia a cultura em todas as suas dimensões, por meio de métodos adequados à natureza dessa cultura (portanto reforçadores da condição de sujeito dos educandos); certamente ela será valorizada, não apenas por sua importância, mas também pelo caráter, de certa forma, único de seu papel.

Tentar compreender o processo escolar sob a perspectiva crítica implica no entendimento do fracasso ou baixo rendimento escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional, como síntese de múltiplas determinações situadas em um contexto histórico concreto (MEIRA, 2003).

De acordo com Perrenoud (2000), é a própria organização escolar do trabalho pedagógico que gera o insucesso escolar, isto significa que o aluno encontra na escola um ambiente bem diferente do que esperava, por este motivo, em algumas realidades, acaba sendo reprovado ou obtendo baixo rendimento escolar.

Como descrito por Andrade (2011, p. 19), “a dificuldade de aprendizagem aborda um campo bastante amplo e bem complexo, inclui os fatores socioculturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares e também está relacionada com a diversidade dos problemas educacionais”.

Na perspectiva de Pinto (2006),

A representação que o professor tem de seus alunos, assim como as expectativas quanto ao desempenho escolar, podem interferir no processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a representação e as expectativas que o aluno tem do professor influenciam suas relações, refletindo-se nos aspectos cognitivos e afetivos, com conseqüências no desempenho escolar (PINTO, 2006, p. 5).

A autora ainda enfatiza que: “a apropriação do conhecimento implica um determinado processo de aprendizagem que depende da motivação e da capacidade do aluno em agir e interagir sobre este conhecimento que poderá resultar em sua apreensão” (PINTO, 2006, p. 5). Sendo assim, o professor deve, na medida do possível, realizar um trabalho que leve o aluno a interagir sobre os conhecimentos e, assim, conseguir aprender.

As autoras Mota e Pereira (s/d) defendem a aprendizagem como um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Bruner (1991, p. 122), “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador”. A escola não deve perder de vista que a aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com o já aprendido. Portanto, as experiências e vivências que o aluno traz consigo favorecem novas aprendizagens.

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor, quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino. Ensinar algo a alguém requer, sempre, duas coisas: uma visão de mundo (incluídos aqui os conteúdos da aprendizagem) e planejamento das ações (entendido como um processo de racionalização do ensino), conforme defende Mota e Pereira (s/d). A prática de planejamento do ensino tem sido questionada quanto a sua validade, quanto

instrumento de melhoria qualitativa no processo de ensino e quanto ao trabalho do professor:

[...] a vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis neste sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via de regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades (LOPES, 2000, p. 41).

O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar.

Os alunos do 6º ano se deparam com muitas mudanças e acontecimentos novos, em relação ao seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual. Assim sendo, conclui-se que muitos são os fatores que diretamente, ou indiretamente, influenciam a aprendizagem no 6º ano. Paro (2010) defende que o fato de que o educando “só aprende se quiser” tem como consequência que o papel por excelência do professor é propiciar condições para que o aluno queira aprender.

Enfim, a escola precisa urgentemente ressignificar a sua função social e política bem como perseguir exaustivamente a minimização do descompasso existente entre **o quê** e **como** tem realizado o processo escolar, e **o quê** e o **como** precisa realizá-lo. Somente assim, a aprendizagem do aluno poderá ser prazerosa, tendo em vista o estímulo constante de sua inteligência, a fim de possibilitá-lo na construção de novos conhecimentos e novos saberes.

Mantovanini (2001) discute a necessidade de conscientizar os professores para o processo pedagógico, em que estão presentes três elementos, todos com a mesma importância para o sucesso da aprendizagem: o professor, o conteúdo e o sujeito que aprende. Se o aluno não aprende, os outros dois também falharam neste processo. Precisamos acreditar que todos os casos de aprendizagem são passíveis de solução e que não há caso perdido.

Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem, de perto, o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover, por um lado às

conquistas individuais e coletivas, e, por outro lado, o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas com reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e demais sujeitos do processo educativo, conforme defende Mantovanini (2001).

De acordo com Meira (1997), pode-se afirmar que a escola, em seu papel mediador, pode enriquecer o indivíduo e levá-lo à luta pela transformação das relações sociais. Para a autora, a educação é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador (MEIRA, 1997).

Após a discussão teórica que nos elucidou quanto ao tema de pesquisa e os processos de ensino e aprendizagem, decorrentes da temática em estudo, passemos à seção em que são descritos os procedimentos metodológicos desta dissertação.

## **2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Com a finalidade de investigar os principais problemas provocados pelo processo de transição do 5º para o 6º ano do EF da Escola Estadual Monteiro Lobato, presente pesquisa<sup>9</sup> constitui um estudo de caso de abordagem qualitativa, em que foram realizadas pesquisas do tipo documental, bibliográfica e de campo. Nesta última, como instrumentos de geração de dados, foram utilizadas a observação participante (Apêndice A) realizada na turma do 6º ano Paulo Freire, observação em reunião de Conselho de Classe que envolveu a vice-diretora, supervisora pedagógica e os professores do 6º ano Paulo Freire, além de Grupo Focal (Apêndice B) com professores e supervisora pedagógica da turma do 6º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Sobre a pesquisa qualitativa, Dalfovo (2008) discorre que:

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (DALFOVO, 2008, p. 9).

---

<sup>9</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) conforme parecer com Protocolo nº 73343817.6.0000.5147.

Inicialmente, no primeiro capítulo, descrevemos o caso em questão, buscando conhecer e contextualizar o EF através das legislações específicas para esta etapa escolar. Primeiramente, analisamos as legislações nacionais e, em seguida, as resoluções de organização do EF para as escolas estaduais de Minas Gerais. Finalizando o Capítulo 1, contextualizamos a transição entre o EF I e o EF II da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Na descrição do caso, utilizamos os níveis de proficiência e análise de desempenho das turmas do 5º e 6º ano do EF, como indicador de uma possível ruptura de aprendizagem nessas turmas em transição de ciclos. Dados esses disponibilizados em portais da internet – Inep, QEDu e Simave –, que nos forneceram dados gerais. Os demais dados foram retirados do acervo pedagógico arquivado na escola. Em relação à referida obtenção de dados, foram gerados dados sobre a estrutura física, organização pedagógica e os projetos desenvolvidos pela Escola Estadual Monteiro Lobato.

A pesquisa de campo do presente estudo foi realizada a partir da observação participante na turma do 6º ano Paulo Freire, envolvendo os principais atores do processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores. A observação é uma técnica para pesquisas de pequeno porte. É necessário que o campo permita que o pesquisador, sozinho, o observe como um todo. É uma técnica que permite a sistematização daquilo que se traz na memória, como causa do problema, investigado em função da prática profissional. A observação é feita com foco na pesquisa, de forma atenta e registrada. A partir das anotações, é subsidiado o argumento que sustenta este caso de gestão.

Sobre a observação participante Queiroz et al (2007, p. 277) discorre que:

A observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago, nos anos 1920, tendo sido duramente contestada pelos pesquisadores experimentais, e abandonada por décadas. Seu resgate atual, no entanto, auxilia nas descrições e interpretações de situações cada vez mais globais. Após sua recuperação, porém, o método é banalizado e utilizado de forma indiscriminada, sem o rigor metodológico que esse procedimento exige em relação à coleta, registro e interpretação pertinentes e coerentes com a realidade estudada. Em muitos casos, a observação participante passa a ser relacionada a interpretações meramente emotivas e deformações subjetivas e sem dados comprobatórios.

As autoras ainda destacam que uma das condições fundamentais de se observar é definir com precisão os objetivos que se deseja alcançar.

Então, seguindo essa linha de pensamento, na pesquisa de campo, direcionamos a observação participante na turma do 6º ano, Paulo Freire, da Escola Estadual Monteiro Lobato. A escolha foi feita por entendermos que esses sujeitos nos dariam informações mais próximas da realidade dos alunos que ingressam no 6º ano do turno matutino da escola, por estes estarem estudando na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental e ainda por ser possível conhecer o tipo de trabalho que os professores vêm realizando com esses alunos.

Iniciamos o processo de coleta de dados com a realização da observação participante pelo período de dez dias, analisando todos os tópicos contidos no instrumento de pesquisa (Apêndice A). Essa observação foi gravada em áudio e também foram condensadas as informações colhidas durante os dez dias, ocorrendo durante o período de outubro a dezembro de 2017. Foi feito, para a sistematização dessa observação, o Diário de Campo (Apêndice C). Ambos se constituíram como um importante aporte para nossas conclusões sobre a possível influência da falta de adaptação dos alunos que ingressaram o 6º ano do EF da Escola Estadual Monteiro Lobato. O Quadro 7 apresenta os sujeitos envolvidos na observação participante.

**Quadro 7 – Sujeitos observados**

<b>Sujeito</b>	<b>Quantidade</b>
Supervisora Pedagógica	01
Bibliotecária	01
Professores	05
Alunos	38

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2017.

Após os dez dias observados, foi realizada, também, a observação de uma reunião de Conselho de Classe, com a duração de aproximadamente de quatro horas. Por meio dela, percebemos a situação individual de cada aluno do 6º ano, envolvendo principalmente os aspectos cognitivos da aprendizagem e o resultado final da aprendizagem dos alunos no ano letivo de 2017. Essa reunião aconteceu após o encerramento do ano letivo, no dia 05 de dezembro de 2017. A reunião foi gravada em áudio e também foram feitas anotações sobre as informações do processo de aprendizagem dos alunos do 6º ano Paulo Freire. O Quadro 8

apresenta todos os sujeitos que participaram da reunião de Conselho de Classe e as respectivas denominações utilizadas no texto para referenciá-los.

**Quadro 8 – Sujeitos participantes da Reunião de Conselho de Classe**

<b>Sujeito</b>	<b>Nomeação Na Pesquisa</b>
Vice-Diretora	Vice-diretora 1
Supervisora Pedagógica	EEB 1
Professores	Professora 1, Professora 2, Professor 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7 e Professora de Apoio.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2017.

Por fim, realizamos um grupo focal com os professores do 6º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato em 29 de janeiro de 2018, cuja duração foi de aproximadamente 2 horas. Com o grupo focal, buscamos compreender as questões da indisciplina, adaptação discente, processo de aprendizagem e metodologias de aprendizagem utilizadas nas turmas em transição. Esse encontro ocorreu no início do ano letivo de 2018, no dia 29 de janeiro de 2018. O instrumento utilizado para a motivação do grupo focal encontra-se no Apêndice B. O Quadro 9 apresenta todos os sujeitos que participaram do Grupo Focal e as respectivas denominações utilizadas no texto para referenciá-los.

**Quadro 9 – Sujeitos envolvidos no Grupo Focal**

<b>Sujeitos</b>	<b>Nomeação na pesquisa</b>
Observador	Observador A
Supervisora Pedagógica	EEB A
Professores	Professora A, Professor B, Professora C, Professora D e Professora E.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Sobre o método grupo focal, Caplan (1990) discorre sobre o seu significado como pequenos grupos de pessoas que se reúnem para avaliar conceitos ou identificar problemas, constituindo-se como uma ferramenta comum usada em pesquisas de marketing para determinar as reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais.

Na concepção de Vaughn *et al.* (1996), que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional, a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas, para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes.

No grupo focal realizado nesta pesquisa utilizou-se além do moderador e dos participantes, a figura do observador, pessoa responsável por realizar o registro de aspectos complementares e relevantes ao desenvolvimento do grupo focal. A figura do observador é muito utilizada nas pesquisas de marketing. Nesse caso, essas pessoas se reúnem para assistir ao grupo focal por trás de um espelho de face única, enquanto o moderador conduz a sessão. Segundo Greenbaum (1977), os representantes da empresa, ao verem pessoalmente as reações dos participantes ao seu produto, adquirem maior confiança nos resultados da pesquisa e tendem a assumir o compromisso de implementar as mudanças sugeridas pelos consumidores.

Todos os procedimentos realizados durante o trabalho de campo, isto é, a observação participante, a reunião de conselho de classe e o grupo focal foram gravados em áudio, transcritos na íntegra e, posteriormente, analisados, resultando em elementos primordiais para nossas conclusões sobre os problemas acarretados no processo de transição do 5º para o 6º ano do EF da Escola Estadual Monteiro Lobato. A metodologia apresentada foi desenvolvida durante o trabalho de campo realizado na Escola Estadual Monteiro Lobato que gerou dados sobre a temática do caso de gestão apresentados e analisados na próxima seção.

### **2.3 Análise de dados**

Nesta seção são apresentados os resultados e as análises da observação participante, reunião de conselho de classe e do grupo focal, realizados na escola investigada com foco na turma do 6º ano Paulo Freire. Esses dados são discutidos a partir de concepções de autores apresentados nas seções iniciais do segundo capítulo que abordam as questões da transição no EF, indisciplina e aprendizagem do aluno no contexto escolar.

Para execução dessa análise se faz necessário retomar os objetivos que norteiam a pesquisa. Como objetivo geral, pretende-se neste estudo analisar os problemas envolvidos no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental na escola foco desta pesquisa. Foram, ainda, elencados três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever a adaptação dos alunos e os impactos dessa adaptação entre os ciclos escolares, (ii) analisar as ações adotadas pela escola para lidar com essa transição e, assim, (iii) propor ações pedagógicas sensíveis a essa

transição, com o envolvimento de todos os agentes condutores do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa de campo ancorou-se em analisar a adaptação dos alunos e os impactos dessa adaptação entre os ciclos escolares. Para melhor compreensão dos resultados obtidos pela pesquisa de campo, eles foram divididos em três eixos baseados nas respostas dos sujeitos envolvidos, a saber: (i) Transição no EF, (ii). Indisciplina e (iii) Aprendizagem do aluno no contexto escolar e (iv) Afetividade na relação Professor e Aluno.

### 2.3.1 Transição no Ensino Fundamental: processo de adaptação discente

Com base nos resultados do trabalho de campo foi possível averiguar a ideia de que o ingresso ao 6º ano do EF traz consigo inúmeras dificuldades de adaptação para alunos e professores. Tais dificuldades vão ao encontro de considerações de Andrade (2011), que sugere que esse momento é marcado por medo, ansiedade, desconforto e transtornos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda argumenta que essa ruptura acaba por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos.

Essas passagens precisam ser fundamentadas em uma proposta pedagógica que compreenda a transição entre os anos iniciais para os anos finais do EF como um momento conflituoso para os alunos, visando minimizar os possíveis problemas que possam surgir na trajetória escolar dos alunos.

Nessa linha, Saragoça (2011) defende que as transições são momentos estratégicos e que é preciso realizar adaptações para diminuir os conflitos apresentados na caminhada escolar dos alunos. A afirmativa das transições escolares, como um momento de conflitos pode ser observada na fala<sup>10</sup> dos sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme transcrições a seguir:

Bom, eu penso que a transição que eles enfrentam, o de deixar a tia, a professora, que é uma figura mais presente, eles logo pensam “estou indo para o 6º ano, tenho que deixar de criancice, já sou rapaz, sou moça, vou para o 6º ano”. E isso, a princípio, é tudo novidade. Vou ter vários professores, várias disciplinas, vários

<sup>10</sup> Buscando diferenciar as citações dos autores listados nas referências bibliográficas com as falas dos participantes desta pesquisa, utilizamos o realce da fonte em modo *italico* para destacar a fala dos participantes.

cadernos, várias coisas novas. Quando eles chegam no 6º Ano e começam a perceber que não é do jeito que eles fantasiaram, aí começam os problemas, e eles se tornam indisciplinados (PROFESSORA E).

Porque nós sabemos que é uma fase de transição também, então eu entendo, na verdade, que são duas fases. Há várias mudanças nesse período, muitos mudam de escola, outros de turno, a forma, o clima escolar, e, além disso tudo, vem ainda a questão da pré-adolescência, de alguns já acharem que são adolescentes, né. Então, tudo isso tem que ser levado em consideração (PROFESSORA A).

Nas falas das duas professoras pode-se observar que a transição é um período conflituoso tanto no processo de aprendizagem como no seu desenvolvimento humano, chegando à adolescência, fase esta de diferentes descobertas.

A professora E chama a atenção para a mudança da unidocência para a pluridocência, visto que o aluno sai do contato com um único professor para vários professores. Nessa mesma linha, a professora A chama a atenção para as várias mudanças decorrentes desta transição. Dentro dessas emblemáticas mudanças, as autoras Borges (2015) e Dias da Silva (1997) defendem que a maior dificuldade dos alunos nessa fase é a necessidade de se organizarem para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares.

O aluno quando ingressa o 6º ano tem dificuldades de se desvencilhar dos hábitos escolares adquiridos nos anos Iniciais. Um desses hábitos pode ser observado durante o período de observação participante. O diário de campo do dia 24 de outubro de 2017 traz o relato de que o sinal para troca de horários toca e os alunos permanecem fazendo as atividades da disciplina que terminou. A figura da professora de apoio, presente na turma do 6º ano Paulo Freire, rotineiramente tenta controlar a turma, orientando os alunos para que eles parem com a atividade da outra disciplina por conta do término do horário. Após a solicitação da professora de apoio, os alunos param com a atividade e já começam a se preparar para o próximo horário.

Nesse sentido, foi observado que essa atitude dos alunos de continuar a atividade mesmo após o encerramento da aula é frequente em todas as aulas, e acaba contribuindo com a dificuldade de compreensão desse novo ritmo e sistematização das aulas na segunda etapa do ensino fundamental. Sobre essas

dificuldades, Hauser (2007) também ressalta que o aumento de número de professores e a divisão em módulos-aula acabam por levar o aluno a ter encontros diários com um maior número de professores. Nessa mesma perspectiva, seguem as palavras da professora C: *“Eu percebo que eles já vêm com essa fantasia de que será diferente de tudo que eles já viveram. A mudança de professor a cada 50 minutos, atentar-se aos horários, dentre outras coisas, e tudo isso na cabecinha deles é complexo”* (PROFESSORA C).

Tal constatação vai ao encontro das ideias de Andrade (2011) quando o autor ressalta que, nessa fase, os alunos apresentam pouca capacidade de organização para lidar com o aumento do número de professores, com a diversidade de conteúdos curriculares, com o aumento na quantidade de deveres de casa e, também, com aumento na quantidade de disciplinas. Todas essas mudanças, ainda que pouco significativas para os professores envolvidos, têm muito significado para os alunos.

Ficou claro, seja pela fala dos sujeitos, seja por meio das ideias dos autores apresentados anteriormente, que os problemas provocados pela transição e pela adaptação dos alunos ao novo contexto escolar são visíveis. Nesse cenário, constatamos, nas respostas dos pesquisados, que a transição do 5º para o 6º ano pode influenciar o comportamento dos alunos, como exemplificado nas falas a seguir:

Os alunos chegam no 6º ano com esse entusiasmo, sim, chegam curiosos e sentem certa dificuldade para entender esse novo quadro, esse novo modo de ensino, porque antes era um professor, dois né, se for olhar Educação Física, e agora são vários. É, eu acho que esse entusiasmo acaba atrapalhando o desempenho e o desenvolvimento deles em sala de aula, eles acabam misturando muitas coisas (PROFESSORA A).

Eu acho que o entusiasmo deles é tão grande quando chegam no 6º ano que isso acaba sendo negativo para eles, porque eles acham assim, “eu tô no 6º ano, vou mandar na escola agora”, aí quando eles veem que não é bem assim, o entusiasmo acaba, e isso reflete no rendimento deles em sala de aula (PROFESSOR B).

Como foi relatado pela professora de Educação Física, “eles vêm todos cheios de entusiasmo, achando que as coisas vão acontecer como eles desenharam na cabeça” (ESPECIALISTA A). Percebemos que todo esse entusiasmo não é visto pela escola como benéfico pelo motivo que os alunos criam expectativas em torno dessa nova etapa escolar, e com o passar dos dias, todo esse entusiasmo acaba

dando lugar à apatia e ao desinteresse. Veiga-Neto (2000) defende que a docilização do corpo, pelo poder disciplinar, pode ser entendida em sua dimensão econômica, na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho. Além disso, argumenta que, as disciplinas – articuladas em seus dois eixos inseparáveis: o eixo do corpo e o eixo dos saberes – funcionam como matriz de fundo, em que cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos. Por isso, as disciplinas estão envolvidas também com os processos de subjetivação. Nesse contexto, é preciso pensar a escola a partir dos limites e possibilidades da ação cotidiana, analisando a organização do trabalho pedagógico na escola e as possibilidades de superação. Nessa relação, é preciso considerar, ao mesmo tempo, a especificidade do trabalho em sala de aula e a própria função social da escola.

Em relação às condicionantes que agem no momento em que o aluno ingressa no 6º ano do EF, observa-se que, quando não trabalhados a partir de ações que objetivam minimizar os impactos dessa transição, esses fatores podem acometer-se no desempenho dos alunos que iniciam o 6º ano do EF. Tal processo tende a gerar um déficit de aprendizagem devido à influência e ao desgaste gerado pelo processo de ajustamento que o aluno tem que realizar em relação ao novo ano letivo e podem gerar, não só retenções sequenciais, mas culminar na evasão e no não complemento da Educação Básica.

Vale ressaltar que a queda do rendimento escolar é apenas um dos impactos advindos da transição entre os ciclos escolares: há outras possibilidades, como a manifestação de situações de desinteresse, de indisciplina, a repetência, a evasão, dentre outros. Para Pacheco e Sisto (2005), os alunos com dificuldades de aprendizagem também se percebem como menos adaptados à escola por não conseguirem resolver os desafios a que são expostos constantemente. Em conformidade a essa adaptação defendida por Pacheco e Sisto (2005), os professores relatam que:

Na disciplina de história ele não teve grande avanço, não realiza as atividades, não tem interesse, é um aluno de baixo desempenho (PROFESSORA 2).

Deivid<sup>11</sup> é aquele tipo de aluno que entra mudo e sai calado. Ele não procura, não pergunta, se conseguir fazer bom, se não conseguir bom também (PROFESSOR 3).

Eu trabalho muito a oralidade, mas com Deivid é sem sucesso (PROFESSORA 1).

Depreende-se que quando o aluno possui muitas dificuldades na aprendizagem, este se relaciona e adapta-se com mais dificuldade também e, muitas vezes, o aluno se isola para não deixar transparecer as suas dificuldades.

Na maioria das salas de aulas, podemos encontrar alunos que não conseguem acompanhar o ritmo dos demais colegas. A esses alunos atribuem-se diferentes rótulos, entre eles: distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. No contexto escolar, o termo dificuldades de aprendizagem é comumente utilizado. Todo e qualquer aluno que esteja abaixo dos padrões considerados “normais”, considerando a média dos alunos, ou segundo os padrões elencados pelo professor, são facilmente rotulados como crianças com dificuldades de aprendizagem.

Silva (1997) ressalta a complexidade de se definir as dificuldades de aprendizagem, levando em consideração o risco de se rotular uma criança, uma vez que o que pode ocasionar um problema na aprendizagem de um sujeito em um determinado espaço sociocultural, não, necessariamente, ocasionará em outro. Assim, ele define “[...] dificuldade de aprendizagem como todas e quaisquer variáveis que bloqueiam ou dificultam o processo natural da aprendizagem.”.

Sob essa ótica, Paro (2011, p. 206) defende que,

Se o ensino público fundamental estivesse fundamentado em bases científicas que considerassem as necessidades específicas das crianças para viverem enquanto se educam, as escolas estariam muito mais servidas de espaços, de tempos e de atividades planejadas para as crianças darem vazão a sua vitalidade, especialmente para brincarem (PARO, 2011, p. 206).

Paro (2011) ainda defende que a realização da escola promotora de uma educação que consiga formar cidadãos autônomos, por meio de prática democrática, presente, não apenas na situação de ensino, mas, em todas as ações

---

<sup>11</sup> Os nomes dos alunos citados na pesquisa de campo são pseudônimos, sendo substituídos com o objetivo de preservar a imagem dos alunos participantes desta pesquisa.

no âmbito escolar, é um empreendimento que exige o envolvimento de educadores providos de alta competência pedagógica, mas, também, de sólida formação política. Certamente, a transformação da estrutura total da escola, de modo a servir a esse propósito, não é empresa fácil, mas é preciso saber onde está o horizonte que impulsiona e orienta a ação dos homens.

Alguns professores destacam essas dificuldades pela falta de conhecimentos prévios e necessários para os alunos que ingressam no 6º ano, como observado nas falas:

O problema de interpretação não é específico de Alan, as três turmas que eu trabalho tem esses problemas, eu acho que isso é uma deficiência nos anos iniciais (PROFESSOR 3).

O desenvolvimento dessa aluna já foi menor, por conta de ter trago mais dificuldades dos anos iniciais e não ter tido interesse em sanar. Audria possui problemas de saúde, é muito frágil e sua mãe usa dessa situação para justificar o não desenvolvimento e a falta de interesse dela. Avançou pouco em relação a nota, e a nota é o reflexo do que o aluno aprendeu no decorrer do bimestre. Ela se limita, não aceita ajuda dos professores (PROFESSORA 1).

As duas passagens retiradas da reunião de conselho de classe apresentam mais um agravante para esse momento de transição dos alunos. Um aluno que foi avaliado com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do EF geralmente irá aumentar suas dificuldades de adaptação e de acompanhamento ao ritmo do novo ano letivo, o que influencia no seu desempenho e pode se estender por todos os ciclos que compõem os anos finais do EF.

Nesse sentido, Santos e Gisi (2017) afirmam que a desarticulação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental nas escolas públicas foi evidenciada a partir do processo de municipalização da primeira fase do ensino fundamental, ocorrido no Brasil nas últimas décadas. O processo de municipalização cria uma segmentação dentro do próprio ensino fundamental. Ainda dentro dessa desarticulação entre as etapas da educação, os autores salientam que a dificuldade declarada pelos professores está associada ao maior ou menor grau de apreensão, pelos alunos, dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, principalmente os relacionados às quatro operações, resolução de problemas, leitura, escrita e compreensão de texto. Os professores evidenciam que a diminuição do interesse dos alunos pelo estudo está diretamente associada às dificuldades apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda dentro dessa perspectiva, alguns professores reiteraram que, “a família relatou que ele não teve êxito nos anos Iniciais” (PROFESSORA 1), já o professor B destacou “pelo fato de grande parte dos alunos não entenderem ainda porque e para que estão aqui.” (PROFESSOR B), enquanto a professora D argumenta que “pelo fato de eles estarem saindo do 5º ano, eles chegam muito imaturos no 6º ano, não considero indisciplina, tudo é muito novo para eles.” (PROFESSORA D).

Sobre as situações acima levantadas, Santos e Gisi (2017) apontam para a necessidade de um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais para que sejam apontadas as falhas. Poder traçar o que deveria ser trabalhado no 5º ano no intuito de melhor preparar o aluno para a série seguinte seria o ideal. Esta parceria deve acontecer não só no acolhimento, mas, também, no fazer pedagógico, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Conforme destacado pelos professores em momentos distintos, observa-se que a transição para o 6º ano do EF obriga os alunos a realizarem um processo de adaptação para enfrentar os desafios desse novo contexto escolar. Nesse sentido, durante a pesquisa de campo deste trabalho, o professor B não relatou se eles desenvolvem alguma ação que objetiva diminuir os impactos dessa transição. Foi também observado que até mesmo o documento orientador da escola não conta com estratégias para um trabalho pedagógico diferenciado com as turmas em transição. Destarte, toda a escola, gestão escolar, equipe pedagógica e professores não mantêm nenhuma medida estabelecida que trabalhe a transição.

Após os depoimentos dos participantes, foi possível perceber que o processo de transição do 5º para o 6º ano, quando não trabalhado pela escola, acarreta consequências para os discentes com baixo desempenho nos primeiros meses do ano letivo ou no decorrer desse e outras manifestações identificadas pelos professores como indisciplina, falta de comprometimento com os deveres escolares e o fracasso escolar. Dentro dessas manifestações, a indisciplina dos alunos é rotineiramente colocada como uma problemática que atrapalha o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva foi observada na fala dos professores A e C que demonstraram essa preocupação:

Em Língua Portuguesa, eu percebi a questão da conversa inadequada, e, as vezes, assim, não é nem por maldade, é a vontade excessiva de participar, só que eles não sabiam esperar, todos querendo participar ao mesmo tempo acabava gerando tumultos as

vezes, porque tem que parar a aula, tem que pedir silêncio, tem que explicar novamente, então, assim, essas conversas inadequadas, essa falta de paciência para poder saber ouvir, saber falar no momento certo, influenciou bastante (PROFESSORA A).

Eles não ficam atentos, tudo é muito novo para eles. Então, acredito que um pouco dessa organização dos anos finais gera essa indisciplina (PROFESSORA C).

Moura (2007) reforça que o problema do fracasso do aluno, muitas vezes materializado, por sua reprovação não pode ficar restrito a um fator, isto é, somente ao aluno ou à escola, por exemplo. É necessário que as análises desse problema sejam mais amplas, que o contexto histórico que envolve o processo pedagógico e o próprio contexto do aluno, entre outros, sejam considerados nas análises, para o melhor entendimento dos fatores que culminam no fracasso escolar.

Sobre isso, Forgiarini (2007) faz uma ressalva em relação à dificuldade de reverter esse quadro quando afirma que:

o enfrentamento do fracasso escolar e dos problemas educacionais, não se dará como num “passe de mágica” ou por Decreto. É preciso que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes sócio-econômico-políticos e culturais (FORGIARINI, 2007, p. 5).

Sobre essa temática dos problemas educacionais, Arroyo (1999) destaca que:

a história das reformas mostra essa correspondência quase mecânica entre a lógica estruturante dos sistemas escolares, a concepção de prática de educação básica, o perfil de professor e as ênfases em sua formação. Tivemos e temos inúmeras reformas e políticas que quase nada inovam na lógica estruturante do nosso sistema escolar, nem na concepção utilitarista e credencialista de ensino. Consequentemente, o perfil de professor e as propostas para sua formação pouco têm mudado nas últimas décadas, e podemos supor que pouco vão mudar apenas trocando série por ciclo (ARROYO, 1999, p. 145).

Nesse sentido, foi possível constatar, também que a escola não possui ações institucionais que possam ajudar professores e alunos, para lidar com esse momento de tantas transformações. A indisciplina escolar toma diversas formas e está relacionada a vários fatores, assim como variam as interpretações sobre ela. Alguns fatores identificados frequentemente como ponto de origem da indisciplina

são: os estudantes, professores, escola e a sociedade, além das questões da sala de aula, como as atitudes dos professores e as expectativas que eles têm no comportamento dos alunos.

Na próxima seção, apresentamos a posição dos sujeitos investigados e os pontos observados por meio do conselho de classe, no que tange a essa temática, relacionando os fatores apontados a um referencial teórico que consolide os conceitos apontados na pesquisa.

### 2.3.2 Indisciplina

A pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Monteiro Lobato demonstrou grande preocupação do setor pedagógico e dos professores em relação a esse momento de transição dos alunos, ainda que poucas iniciativas concretas trabalhem essa problemática efetivamente no ambiente escolar. Dentre os argumentos relacionados à questão da transição trazidos pelos sujeitos de pesquisa durante a ida a campo, um dos que mais se destacou foi a ideia de “indisciplina” implícita nesse processo de transição de ciclo dos alunos.

Grande parte dos professores da Escola Estadual Monteiro Lobato que participaram da pesquisa, pontuou que a indisciplina em sala de aula tem se tornado um dos principais entraves para a realização do trabalho pedagógico- Seguem trechos de relatos de professores durante a reunião do Conselho de Classe acompanhada por essa pesquisa:

As conversas paralelas de Aneliz atrapalham a ela e aos colegas que ficam próximos a ela. Na verdade, essa turma toda é muito conversadeira né gente, a indisciplina deles não mudou nada em relação ao primeiro bimestre. Desde o 1º Bimestre que estamos reclamando e relatando a indisciplina desta turma e nesse sentido não houve avanço (PROFESSORA 1).

A turma é muito agitada e já foi relatado para os pais desde o 1º Bimestre sobre essa indisciplina. Alguns alunos chegam a desafiar os professores. Os alunos não aceitam as coisas propostas pelos professores, sempre retrucam (PROFESSORA DE APOIO).

Temos aqui dois conceitos subjacentes ao conceito de indisciplina: enquanto, para a Professora 1, indisciplina é “*conversa paralela*”, para a Professora de Apoio, é “retrucar”. A análise dos dados da pesquisa de campo indica que esse fenômeno

vem tomando proporções negativas no espaço escolar; basta observar as pautas das reuniões de pais, as reuniões pedagógicas e as conversas entre os professores, para percebermos o tempo que é dispensado a essa temática. Ouvem-se constantemente queixas quanto aos comportamentos indisciplinados dos alunos, como demonstra, também, a transcrição da reunião do conselho de classe, analisada nesta pesquisa.

De acordo com Aquino (2002),

Os relatos dos professores testemunham que a questão da indisciplina é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc. (AQUINO, 2002, p. 40).

Rego (1996) defende que o conceito de indisciplina é compreendido de diversas maneiras no interior da escolar e afirma que:

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (REGO, 1996, p. 84).

Com base na definição de Rego (1996) sobre indisciplina, alguns professores da Escola Estadual Monteiro Lobato trouxeram no grupo focal as suas próprias definições sobre o que entendem por esse termo:

Então, a gente foca muito em disciplina naquela turma muito barulhenta, é também, que é o caso do 6º ano Paulo Freire, que eles conversam o tempo todo e atrapalham também o desenvolvimento deles. Então, indisciplina para mim além da conversa paralela demasiada, é a falta de respeito para com o outro (PROFESSORA A).

Em relação à indisciplina na turma do 6º ano Paulo Freire, eu defendo que indisciplina é tudo aquilo que vem atrapalhar o aprendizado do aluno. A partir do momento que os pais mandam os filhos para a escola para aprender, e ele chega lá e, de alguma forma, não quer aprender e ainda quer atrapalhar os colegas, isso para mim é indisciplina. Tantas conversas paralelas, empurrar cadeiras na sala, são tipos de atitude de alunos indisciplinados. Desde quando eu vou para a sala de aula e atrapalho meu colega a aprender, para mim é indisciplina (PROFESSOR B).

Indisciplina para mim é isso, essas conversas paralelas que eles têm um com o outro, muitas conversas fora de hora, a falta de interesse que alguns têm na turma e acaba vindo junto a essa indisciplina a imaturidade deles que acabam sempre resultando em conversinhas fora de hora (PROFESSORA C).

Eu vejo como indisciplina, principalmente no 6º ano Paulo Freire, tudo que vem a atrapalhar a aula do professor, tudo que vem a atrapalhar a aprendizagem do aluno, e temos também que levar em consideração a fase que eles estão. Tudo depende também da aula e do professor. O conceito de indisciplina é relativo. O que é indisciplina para um professor não necessariamente é para o outro. Tudo que atrapalha a aprendizagem e o andamento da aula naquele momento, na minha opinião, é indisciplina (PROFESSORA E).

No decorrer do ano em Matemática o problema maior de indisciplina foram as conversas paralelas. Mas quando a gente está falando de indisciplina, está parecendo que todos os alunos lá eram indisciplinados. Essa indisciplina e por parte de alguns alunos, que não tinham interesse por Matemática e ainda queriam atrapalhar os outros. Então o problema maior em Matemática foi só essas conversas paralelas por parte de alguns alunos, que eu acho que esses alunos não queriam aprender e não queria que os outros aprendessem também. Mas isso é maldade deles? Não, é porque são imaturos o suficiente para entenderem o que querem (PROFESSOR B).

Em se tratando dos conceitos defendidos pelos professores, observa-se que eles são unânimes a iniciar suas definições de indisciplina como sendo conversas paralelas que acabam por atrapalhar o aprendizado do aluno.

O Professor B, em sua definição sobre indisciplina no Grupo Focal realizado no dia 29 de janeiro de 2018, discorre que, para ele, quando o aluno vai para a sala de aula e atrapalha, de alguma maneira, o seu colega de aprender, isso é um caso de indisciplina. De acordo com o Professor B, essa avaliação de quem está atrapalhando o andamento da aula, é feito por ele através da observação individual de cada aluno.

Castro e Rodrigues (2016) cita Fonseca (2009) que compreende a indisciplina como resistência, afirmando que, apesar de as escolas tentarem manter a

“disciplinação” dos corpos infantis, em muitos momentos, elas não conseguem fazê-lo, pois em sua própria prática pedagógica acabam criando modos de resistência. Nas palavras da autora, “as práticas pedagógicas exigem corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando” (FONSECA, 2009, p. 93).

No caso da escola pesquisada, é importante ponderar sobre a possibilidade de manter uma definição de indisciplina mais simplificada e objetiva, como as que foram trazidas do grupo focal, tendo em vista as limitações físicas e estruturais que condicionam o relacionamento entre os alunos, e entre alunos e professores e que acabam por interferir na indisciplina escolar.

Veiga-Neto (2000, p. 10) defende que o poder, este associado à indisciplina, atinja a todos da maneira mais minuciosa possível, é preciso que os corpos estejam distribuídos no espaço e que essa distribuição obedeça a uma lógica econômica. Para isso, o autor estabelece uma sequência de ações:

Em primeiro lugar, isso implica que os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder. Em segundo lugar, dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos. Em terceiro lugar, a distribuição deve obedecer a um princípio de funcionalidade. E em quarto lugar, a distribuição espacial dos corpos não tem, necessariamente, uma correspondência simétrica ao espaço físico; e nem, muito menos, guarda com esse, uma correspondência unívoca. Em outras palavras, o que mais importa não é tanto o território nem o local —em termos físicos— ocupados por um corpo, mas, antes, a sua posição em relação aos demais (VEIGA-NETO, 2000, p. 10).

Assim como o espaço, Veiga-Neto (2000) defende que, para a maior economia do poder disciplinar, é preciso que o tempo em que se dão as experiências individuais siga uma ordenação.

Em primeiro lugar, é preciso que o tempo seja particularizado, individualizado, isso é, é preciso que o tempo vivido por alguém seja separado tanto do tempo físico (ao longo do qual se desenrola sua vida) - ao qual, a rigor, não temos acesso direto, a não ser através de representações socialmente construídas, quanto do tempo social. Em segundo lugar, o tempo a que o corpo se submete, que se transforma em tempo subjetivo, ou, ainda melhor, em tempo subjetivado, deve ser também fracionado, fragmentado, microscopizado. Em terceiro lugar, o tempo subjetivado não se reduz

a um simples rebatimento do tempo físico sobre um corpo individualizado. O tempo subjetivado é muito mais do que isso: ele permite tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação (VEIGA-NETO, 2000, p. 10).

A necessidade de se promover o alcance aos padrões mínimos de funcionamento em todas as escolas públicas resulta de uma visão mais ampla acerca da universalização do ensino. Não se trata apenas de garantir, às crianças e aos jovens, as oportunidades de escolarização, é necessário trabalhar para se garantir oportunidades de aprendizagem. Dessa maneira, devemos ter uma preocupação com os padrões mínimos para o funcionamento de uma escola, formados por insumos do tipo: instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos, currículo e gerenciamento.

Pode-se afirmar que a estrutura física de uma escola é um equipamento de suma importância para aumentar o crescimento de um país, seja no âmbito cultural, social ou econômico, principalmente nas nações em "processo de desenvolvimento", onde se verificam desigualdades socioeconômicas acentuadas.

Um dos temas que não foi abordado durante o grupo focal ou na reunião do conselho de classe, mas que apareceu como determinante nos relatos da observação participante foi a relação da disciplina escolar com a estrutura oferecida pela escola para o desenvolvimento das suas atividades. Inicialmente, foi possível observar que a falta de estrutura física e material da escola incide como um fator preponderante para alguns dos fatores relacionados à indisciplina. Tal fato pode ser observado na Observação Participante, realizada no dia 24 de outubro de 2017, quando em atividades que demandam o uso do livro didático, os alunos precisam sentar em duplas, pois não tem livros suficientes para todos os alunos:

A sala de aula possui 35 metros quadrados e os alunos são agrupados por nível de dificuldade, buscando facilitar o trabalho de intervenção com os alunos em baixo desempenho escolar (OBSERVADORA).

Os livros não são suficientes, por esse motivo os alunos sentam de duplas ou até mesmo trio, nesse momento de cópia da atividade os alunos conversam muito, dispersam e acabam demorando muito tempo na cópia (OBSERVADORA).

Essas atividades em dupla inevitavelmente acarretam em conversa paralela maior entre os alunos e usualmente passa a ser entendida pela maioria dos professores como indisciplina, como é possível perceber nas falas no Grupo Focal.

Entendemos que a estrutura física e material é um quadro preocupante nas escolas públicas brasileiras. É diante deste contexto que Kimura (2008) afirma que a existência e o consequente acesso a condições de infraestrutura são considerados pelos próprios professores das escolas como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho.

No caso particular da estrutura física da escola, acredita-se que a falta de conforto, em todos os seus aspectos, influi no desempenho dos alunos em aula, tanto em termos de saúde, como em termos de aprendizado, sendo fator determinante para ocorrência da indisciplina. O estudo correto do ambiente escolar pode ajudar a criar espaços adequados do ponto de vista térmico, acústico e de iluminação adequados às atividades que ali serão desenvolvidas. Além disso, pode oferecer uma estrutura mínima como água potável, e merenda escolar. Ao pensar as práticas pedagógicas, a falta de estrutura física deve ser considerada pela equipe gestora e pedagógica, demonstrando a necessidade de ações que viabilizem o ensino de qualidade dentro de um espaço escolar sem estrutura física adequada.

Eu acho que indisciplina acaba sendo uma coisa que várias pessoas têm certa opinião. Como por exemplo, para mim, estar conversando e ao mesmo tempo copiando acaba não sendo indisciplina, mas para outro professor pode ser. Para determinados professores um comentário pode gerar tumultos e ser uma indisciplina, outro professor pode levar aquele comentário e conversar com os alunos e pode não gerar indisciplina. Agora uma turma com 38 quase 40 alunos, onde tem dois alunos especiais, por exemplo, Jhuan tinha dias que gritava, tinha dias que falava palavrões, e os meninos riam, repetiam, o professor tinha que ter um grande controle. Ou seja, a turma do 6º ano Paulo Freire não são alunos que agridem fisicamente, eles não são alunos que levam armas para a sala, há casos de indisciplina há, mas não são casos difíceis de lidar. A gente tem que pensar também nos diversos olhares de problemática que a gente tem na escola, deve-se levar em consideração, principalmente no 6º ano, com as turmas dos sextos anos, eu acho inclusive que esse é um problema que a escola precisa resolver, é porque: pensem vocês, eles passaram cinco anos da vida escolar com um professor só, que já tinham definido o que era disciplina e o que se eles fizessem a "Tia" não iria gostar e seria indisciplina. Aí chega no 6º ano, cada professor define de forma diferente o que seria indisciplina, e eles precisam se adaptar a cada um, porque eles precisam atender as expectativas dos oito professores. A professora X fala que conversar durante a aula é indisciplina, então não posso

conversar na aula do professor X, mas o professor Y me deixa conversar enquanto ele está copiando, e os alunos precisam se adaptar a essa gama de conceitos de indisciplina impostos por cada professor. Então, acho que precisamos no caso da indisciplina, ter muito cuidado do que a gente está passando para o nosso aluno, é nesse momento que é importante a equipe pedagógica definir coletivamente o que será considerado indisciplina por todos. E ele ter que se adaptar a oito professores diferentes, agregado a essa fase de adolescência, os hormônios estão pulando para fora, não é o mais indicado a adaptação vir do aluno. Então, a indisciplina é algo que precisa ser tratado com mais vigor, com mais seriedade, não pode ser tão banalizada com cada um com um conceito (PROFESSORA E).

Observamos, pelo relato da Professora E no grupo focal, a importância e a necessidade de se conversar e discutir sobre a temática indisciplina, definindo coletivamente o que a instituição entende e define como indisciplina, elaborando, assim, as regras de convivência, desenhadas em torno do que se espera e não se espera dos alunos. Essas ações objetivam uma identificação mais precisa dos casos de indisciplina, facilitando o trabalho com esses casos.

Pereira e Blum (2014) discorrem sobre a possibilidade de se negociar os atos indisciplinados, objetivando minimizar seus possíveis danos ao processo de civilização e de ensino e aprendizagem. Os autores defendem ainda que a perspectiva psicanalítica talvez pudesse contribuir para essa negociação, pois dar voz aos sujeitos é uma forma interessante de perceber suas necessidades, pensamentos, desejos e sentimentos, ainda que seja de maneira superficial. Ao estabelecer um espaço onde é possível falar e ser ouvido, demarca-se, também, um lugar para o recalcado, para a ritualização do quere-viver e da potência, em que fenômenos como a indisciplina poderão ser abordados e tratados, considerando todos os envolvidos e interessados.

Pensando na questão da disciplina escolar, professores e supervisores se queixam de que não conseguem conter a indisciplina dos alunos. Alguns afirmam até que, cada vez mais, os alunos se comportam de maneira provocativa, transgredindo todo e qualquer tipo de ordem que se tente estabelecer. No Grupo Focal realizado no dia 29 de janeiro de 2018, a Especialista da Educação destaca que:

No decorrer do ano, o que mais chegou de reclamação para mim foram os relatos de conversas em momentos errados, conforme já foi relatado, há momentos que a conversa não atrapalha, mas há

momentos em que atrapalha muito. E levando também em consideração o tom no qual eles falam no dia-a-dia, às vezes eles falam alto demais (ESPECIALISTA A).

Com base nas ponderações do grupo focal e demais instrumentos de pesquisa, percebemos que os professores se sentem desprestigiados e ofendidos quando o aluno não obedece às suas ordens. Para eles, o respeito é encarado como elemento essencial e garantidor de êxito do processo educacional, percepção que também é encontrada nos estudos de Pereira e Blum (2014) sobre indisciplina. Outra grande preocupação, ligada à anterior, é não conseguir executar o planejamento tal qual foi elaborado. Quando não é possível realizar o que se estabeleceu previamente no plano de aula, surge a sensação de que não houve aprendizagem e, portanto, de dever não cumprido.

Nesse sentido, o que mais se percebe entre os docentes é o sentimento de frustração causado pelas tentativas malsucedidas de disciplinamento dos alunos. Quando compreendem que construir um ambiente harmonioso e sem conflitos é uma missão impossível, se sentem fragilizados e sem saber como agir. Assim, parte dessa frustração se explica pelo fato de não ser encontrado, na prática, o aluno idealizado. Passa pelo desejo da maioria dos professores trabalharem com alunos que obedeçam a suas ordens, sem maiores questionamentos, façam suas atividades/deveres com empenho e capricho, tenham boas maneiras de falar e de se comportar e saibam respeitar os diferentes papéis da hierarquia estabelecida na escola, ideia essa discutida por Pereira e Blum (2014).

Diante da complexidade e da incerteza que permeiam o tratamento da indisciplina, os professores tomam atitudes guiadas, implícita ou explicitamente, por saberes do fazer pedagógico, que podem tanto minimizar como agravar ainda mais as situações de conflito em sala de aula.

A prática pedagógica utilizada pelo professor pode ajudar na estruturação de um espaço amistoso onde haja o respeito mútuo, a participação ativa e a valorização das potencialidades individuais dos alunos. Porém, a prática docente também pode gerar mais ranhuras nas relações conflituosas e inflar, em proporções ainda maiores, o clima de tensão presente na sala de aula, a ponto de em alguns momentos transformar esse ambiente num verdadeiro caos. Nesse sentido, observou-se no dia 24 de outubro de 2017, conforme relato do Diário de Campo, que *“a professora avisou que iria passar uns slides sobre a dengue, mas demorou muito*

*para organizar essa aula, fazendo com que os alunos ficassem dispersos e conversassem muito”. Em outro momento relata que, “ao aproximar o horário do recreio os alunos ficam muito agitados. Toca o sinal e eles saem correndo, empurrando os colegas, sem o menor respeito pelos professores e entre si. Eles voltam do recreio agitados, falando alto demais. Bagunçam demais”.*

As tensões e mal-estares causados com essa aparente desordem provocam grande angústia e frustração nos professores, que veem todo seu esforço e planejamento educacional comprometidos, o que, segundo eles, inviabiliza o bom resultado do processo de ensino e aprendizagem. É forte, entre os educadores, a sensação de fracasso, pois, como dizem, por conta da indisciplina não conseguem cumprir seu papel de normalizadores e de transmissores dos conhecimentos adquiridos, o que fragiliza cada vez mais sua imagem diante dos próprios alunos e da sociedade em geral, conforme defendem Pereira e Blum (2014).

Outro ponto que move muitas discussões sobre a indisciplina dos alunos é que, em alguns momentos os professores culpabilizam as famílias pelos comportamentos indisciplinados dos alunos. Uma das principais alegações é a atual estrutura familiar das crianças conforme aponta a Professora 1 na Reunião de Conselho de Classe:

Eu acho que é uma característica dos pais desta turma, tanto que as reuniões são demoradas, cansativas. Eles passam muito a mão na cabeça dos filhos, justificam o tempo todo o erro dos filhos. Eles não aceitam a realidade dos filhos (PROFESSORA 1).

Pereira e Blum (2014, p. 750) defendem que “a crença de que a família seja responsável, por si só, pela formação dos dispositivos disciplinares pré-exigidos para a entrada da criança na escola se pauta inevitavelmente em um conglomerado de hipóteses sobre o funcionamento da família e da sociedade em geral, que nem sempre condizem com a realidade”. Os autores Pereira e Blum (2014) defendem que a escola está centrada num modelo ideal de família, que se dedica à educação dos filhos, que adota os valores de dominação dos impulsos e das paixões da formação dos bons hábitos e do respeito ou submissão à autoridade dos adultos. Entretanto esse modelo é pouco percebido, acabando por gerar frustração naqueles que se apoiam nessa perspectiva de família ideal.

No entorno dessas questões indisciplinadas, os professores levantaram no Grupo Focal outra problemática sobre a questão da mudança de fase que os alunos passam, relatando que, “o fato de eles estarem indo para a adolescência e a quantidade de alunos em sala de aula também” (PROFESSORA E), “pelo número de alunos que tem em sala de aula, a fase que eles estão, tudo isso favorece a essa disposição a indisciplina” (ESPECIALISTA A).

Este novo ser que surge durante a adolescência traz consigo um verdadeiro turbilhão de ideias. Produz uma confusão de conceitos e perda de certas referências. É quando começa a estabelecer a sua nova identidade, mais autônoma e personificada. Isso porque, durante a adolescência, as atitudes vão sendo internalizadas e descartadas. Elas serão a base dos procedimentos que irão dar forma à identidade. Esta, por sua vez, construída por interferências do meio social (família, escola, mídia, etc.).

Os adolescentes têm um grande desafio: o de descobrir o seu “eu”. Esta fase é conturbada e complicada para todo adolescente, pois ele precisa se afirmar como ser social, ou seja, impor sua pessoa para a sociedade que o rodeia. Assim, recusa conselhos e ordens, quer fazer suas próprias regras e acaba sendo subversivo com as regras da sociedade. Logo o ato de indisciplina cometido pelo adolescente é, muitas vezes, inevitável. Porém, é preciso limitar para que não se torne um problema maior. Este é o grande desafio das escolas tradicionais. Segundo Maffesoli (2004), o conflito faz parte do convívio humano, visto que nas formações sociais está sempre em jogo uma imensa diversidade de desejos, necessidades e interesses antagônicos que constantemente entram em choque. Mesmo quando recalcado, o conflito não deixa de existir; ao contrário, na maioria das vezes, ele retorna com mais força ainda.

É importante que o conjunto (sociedade, escola, família) compreenda este jovem e trabalhe com ele. Aquino (2002) defende que:

(...) não haveria dúvida de que o cotidiano escolar é herdeiro direto do entorno social e de que os reveses da relação professor-aluno (especialmente a indisciplina) seriam consequência, mais ou menos imediata, de entraves estruturais de múltiplas ordem – cultural, econômico, político (...) (AQUINO, 2002, p. 38).

Pereira e Blum (2014), em referência a Freud (1995), destaca que a ação humana se orienta pela necessidade de satisfação dos desejos pessoais e, dentre

estes, um se destaca: o desejo de liberdade. Representa uma dimensão que acompanha a espécie humana desde sua infância e que é solapada pela civilização. Nesse sentido, os comportamentos indisciplinados podem representar um movimento de resistência às imposições e de reivindicação de espaço e liberdade. Como afirma Freud (1995, p. 116),

O que se faz sentir numa comunidade como desejo de liberdade pode ser uma revolta contra alguma injustiça existente, e desse modo esse desejo pode mostrar-se favorável a um maior desenvolvimento da civilização; pode permanecer compatível com a civilização.

Pereira e Blum (2014) citam várias definições de indisciplina, e muitas vezes, pode-se observar que a indisciplina, sem ser generalista, é uma forma que o aluno encontra para se manifestar e ser ouvido.

Três professores, dos 18 entrevistados, reconheceram que o aluno indisciplinado é a grande vítima dessa história. Admitiram que transgredir regras e normas, muitas vezes, é a única forma de se fazer ouvir e notar na sala de aula. Na dinâmica homogeneizadora utilizada por quase todas as escolas, para enquadrar seus alunos a padrões pré-estabelecidos, quase não há espaço de expressão livre e oportunidade de participação. Os alunos que resolvem resistir às pressões de ajuste ao sistema de regras, as quais na maioria das vezes são impostas de maneira autoritária e arbitrária, se sentem rejeitados e excluídos do grupo, como relata uma professora:[...] às vezes ele [o aluno] se sente excluído, por isso é que chama a atenção. Como está lá no canto e ninguém o nota, então tem que fazer algo para ser notado, tanto pelo professor quanto pelos colegas. [...] (Professora 14) (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 749).

Todos os autores convergem no que diz respeito aos fatores que influenciam para a indisciplina do adolescente. É o que eles chamam de tripé: a família, que é a inspiração e o modelo inicial para as crianças, em seguida, a escola, que é a porta da sociedade, o primeiro contato social que a criança tem, e a sociedade, que influencia, principalmente, o adolescente, pois esse está à procura de se inserir em um grupo.

Destacamos a noção de indisciplina escolar como uma ruptura, uma desvinculação com o vínculo de autoridade docente. Com base no que estudamos, podemos dizer que a indisciplina seria uma tentativa de reinterpretar o poder e as condições de controle e influência dos professores. Finalmente, a indisciplina

possibilitaria uma revisão do vínculo entre professores e alunos, podendo ser uma força de transformação na relação entre eles e na maneira como ambos constroem e interpretam o vínculo de autoridade.

Os dados e reflexões apresentados nesta seção nos indicam, então, que a indisciplina é compreendida de diferentes formas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os professores pesquisados ressaltam a indisciplina como um dos principais problemas para um fazer pedagógico que alcance os objetivos propostos, sendo esse problema pauta das reuniões de pais bimestralmente, entretanto, ainda não há iniciativas concretas para lidar com a problemática da indisciplina de forma objetiva e sistematizada.

Observamos que os professores iniciam seus conceitos de indisciplina como sendo conversas paralelas, sendo que essa conversa incide em distração por parte dos alunos e acaba atrapalhando o aprendizado dos envolvidos. De maneira complementar, nossas reflexões apontam para um entendimento de que a indisciplina acaba se caracterizando como uma forma de resistência do corpo discente em aceitar o modelo imposto de aluno disciplinado, um modelo tradicional, em que cada aluno só pode agir após o comando do professor. Isso acaba por trazer resistência, e o aluno passa a agir conforme sua vontade, gerando e causando a indisciplina.

Ademais, outro dado de pesquisa que incide nas reflexões sobre indisciplina é que a escola pesquisada não possui estrutura física adequada, funciona em um prédio alugado, sem espaço para realização de atividades pedagógicas e de socialização. Assim, a falta de infraestrutura adequada acaba por interferir e ser condicionante à indisciplina escolar.

Destarte, isso nos leva, então, a ponderar sobre a complexidade da temática e a importância de se estabelecer, conjuntamente, o que a comunidade escolar entende como elemento de indisciplina.

### 2.3.3 Aprendizagem do aluno no contexto escolar

Barbosa (2008) defende a necessidade de se pensar um currículo articulador, capaz de provocar a relação teoria-prática na transição entre um modelo ou outro de organização do tempo e espaço escolar. Defender esse currículo articulador é relevante, pois observamos, em toda a pesquisa de campo, que não há nenhum

contato ou troca de informações entre os professores do 5º e do 6º ano, para uma conversa sobre os assuntos pedagógicos pertinentes.

Em vários momentos, durante a pesquisa de campo, foi pontuada a deficiência dos alunos que ingressam no 6º ano. Em reunião de Conselho de Classe, realizada no dia 05 de dezembro de 2017, o Professor 3 relatou que, “o problema de interpretação não é específico de Alan, as três turmas do 6º ano em que eu trabalho têm esses problemas, eu acho que isso é uma deficiência dos anos Iniciais”.

Ainda, na reunião de Conselho de Classe, a Professora 1 reiterou que,

O desenvolvimento dessa aluna já foi menor, por conta de ter trago mais dificuldades dos anos iniciais e não ter tido interesse em sanar. Audria possui problemas de saúde, é muito frágil e sua mãe usa dessa situação para justificar o não desenvolvimento e a falta de interesse dela. Avançou pouco em relação à nota, e a nota é o reflexo do que o aluno aprendeu no decorrer do bimestre. Ela se limita, não aceita ajuda dos professores (PROFESSORA 1).

Esse distanciamento entre as etapas escolares pode gerar ao mesmo tempo uma desarticulação tanto curricular quanto metodológica, o que acarreta, ao aluno, um maior impacto no momento da transição entre os ciclos escolares. Tal fato pode ser ilustrado na fala da Professora E:

Geralmente, o Professor dos anos iniciais acompanha mais os cadernos, então, o aluno já vem dos anos iniciais querendo fazer bem feito para mostrar para a professora. E tendo isso ainda no 6º Ano seria uma forma de ir adaptando aos poucos, aos novos métodos de cada professor (PROFESSORA E).

A fala da Professora E demonstra essa descontinuidade de ações metodológicas e pedagógicas que representam bem algumas das mudanças significativas que impactam os alunos entre os anos finais e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a Professora E também é docente dos anos Iniciais, o que facilitou a sua interpretação e inferência sobre essa descontinuidade.

Ainda em relação a um trabalho mais articulador com os anos Iniciais, a Especialista da Educação, no Grupo Focal realizado em 29 de janeiro de 2018, defendeu e esclareceu o argumento da Professora E, “isso acontece porque os alunos gostam de tudo que eles fazem, apresentar para o professor, para que ele

aprecie. E é nítido a satisfação do aluno quando o professor elogia o trabalho dele”, ação esta decorrente da metodologia de trabalho dos anos Iniciais.

Sobre essa descontinuidade, Hauser (2007, p. 1) afirma que “o próprio MEC quando da elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, reconhece a existência de uma ruptura desastrosa entre o 5º e o 6º ano, afirmando que tem uma relação direta dessa com a repetência e a evasão”. Nesse sentido, Truzzi (2011) ainda ressalta que os saberes dos professores do 1º ao 5º são diferentes dos professores do 6º ao 9º, constituindo-os promotores de ruptura. O próprio documento orientador vinculado como Resolução nº 2.197/2012 traz, no seu artigo 66,

Art. 66 A passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental deverá receber atenção especial da Escola, a fim de garantir a articulação sequencial necessária, especialmente entre o Ciclo Complementar e o Ciclo Intermediário, em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores, em contraponto à unidocência dos anos iniciais (MINAS GERAIS, 2012, s/p).

Dentre os diversos problemas que englobam e ao mesmo tempo interferem no processo ensino-aprendizagem, um deles é a estrutura física das escolas, de acordo com o apontado nas falas a seguir retiradas do diário de observação e do grupo focal, respectivamente:

*A escola observada não possui quadra, a professora utiliza a quadra da outra escola estadual do município, entretanto, conforme explicou a professora, a quadra está sendo usada nesse momento. A escola não possui quadra e conta com a parceira de outra escola estadual que cede a quadra sempre que possível. Como não é sempre que é possível, a escola desenvolve mais aulas teóricas, sendo esta ação prevista no planejamento anual de Educação Física e informado aos pais dos alunos. Houve, então, a aula teórica de educação física. Os alunos ficaram muito agitados por esperarem ir para a quadra, foi decepcionante para eles (OBSERVADORA).*

*Eles querem ir para uma quadra, eles querem ter aula em uma quadra, só que assim, como a nossa escola é pequena e nem sempre dá para usar a quadra da outra escola porque tem outros professores que usam. Então assim, eu precisava diversificar as aulas e até usar esse espaço aqui, e é um espaço muito pequeno, o que deixava minhas aulas muito a desejar, porque não era aquilo que eles queriam, da forma que eles queriam (PROFESSORA D).*

Quando se fala em instalações físicas refere-se ao ambiente físico escolar, composto pelo espaço educativo, pelo mobiliário e pelo equipamento escolar. A falta de infraestrutura, a inexistência de projetos arquitetônicos adequados e viáveis, a falta de recursos públicos e até mesmo a utilização de instalações inadequadas dos prédios escolares são problemas reais enfrentados por grande parte das escolas públicas brasileiras. No caso particular da estrutura física da escola em análise, acredita-se que a falta de conforto, em todos os seus aspectos, influi no desempenho dos alunos em aula.

A deficiência de infraestrutura nas escolas, segundo Satyro e Soares (2007), afeta diretamente na qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Além dessa deficiência quanto às estratégias e o uso de recursos didáticos, a estrutura da sala de aula também, como citado, era um fator limitante ao desenvolvimento de uma boa metodologia da parte do professor. Primeiramente, o espaço reduzido não permitia ao professor se locomover em sala, permanecendo durante toda a aula parado em frente ao quadro, enquanto os alunos, que estavam dispostos muito próximos uns dos outros, não se concentravam no conteúdo abordado, fato este que influenciou totalmente na disciplina escolar, um item fundamentalmente integrante da organização escolar.

Outra problemática que incide na transição entre os ciclos é a dificuldade de aprendizagem, sendo esse um campo bem amplo e complexo, incluindo fatores socioculturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares. Está relacionado também com a diversidade dos problemas educacionais.

É recorrente na literatura a utilização do termo “dificuldade de aprendizagem” atrelada ao rendimento escolar. Para Correia (2004), ele surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos aparentemente “normais” apresentava rendimento escolar abaixo da média. Daí, retira-se a concepção de que a dificuldade de aprendizagem envolve a comparação entre o desempenho escolar esperado, tendo como referência um padrão médio, e o desempenho real, abaixo da média, apresentado pelo indivíduo (PACHECO; SISTO, 2005).

Em detrimento ao que defende Correia (2004), na escola pesquisada, especificamente, no 6º ano Paulo Freire, de acordo com a definição dos professores em Reunião de Conselho de Classe realizada no dia 05 de dezembro de 2017; dos 38 alunos matriculados e frequentes, 16 são alunos que se encontravam no encerramento do ano letivo de 2017, no baixo desempenho, não tendo alcançado as habilidades necessárias para admissão no 7º ano do EF.

O fato de somente alguns alunos aprenderem evidencia o fracasso do nosso sistema educacional que, de acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004), é motivo de preocupação, principalmente no que se refere à “alfabetização”, isso porque ler e escrever são habilidades para a vida fora da escola, e o fracasso em tais habilidades implicam em desinteresse, baixo desempenho e evasão escolar. Essa afirmativa vai ao encontro da fala da Professora 1, na Reunião de Conselho de Classe, sendo colocado que, um determinado aluno, dentre outros, apresenta dificuldades na aprendizagem que culminam com indisciplina e baixo desempenho, além da problemática da família apoiar todas as atitudes do referido aluno.

Na busca por sanar as dificuldades dos alunos, a pesquisadora, por meio da observação participante, realizada no dia 24 de outubro de 2017, observou que uma das iniciativas adotadas pelos professores da escola para trabalhar essa problemática é colocar um aluno que está com um nível de aprendizagem avançado junto com um aluno de baixo rendimento, objetivando, conforme relatado pelos professores, que os alunos com rendimento avançado possam auxiliar os seus colegas que possuem dificuldade.

Quando questionados sobre o que seria esse avanço e esse aluno avançado, a Professora 1 esclareceu na reunião do Conselho de Classe:

O avanço não se trata só de nota, uma vez que a nota como já disse anteriormente, é o reflexo do que os alunos aprenderam no decorrer do bimestre, mas vai além, como a timidez vencida por muitos. A partir do momento que o aluno consegue ler em voz alta, apresentar um trabalho e outras tantas ações que não faziam antes, tudo isso é analisado e pontuado como avanço (PROFESSORA 1).

Gusmão (2001), ao estudar as dificuldades que os alunos do 6ª ano apresentam, escreve:

Abordando as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do 6º ano há a necessidade de analisar a fase de mudanças

constantes pelas quais enfrentam, a fim de clarificar que a dificuldade de aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas abrangendo uma série de fatores que inviabilizam a assimilação e retenção das informações (GUSMÃO. 2001, p. 12).

Assim, a discussão sobre os problemas das crianças com relação à dificuldade de aprendizagem envolve questões sociais, emocionais e comportamentais dentre os quais, podemos destacar a aceitação social, a imaturidade e a ansiedade e outros. Nessa temática, observamos um trecho da observação e duas falas do grupo focal, apresentadas respectivamente a seguir:

O aluno Gilson não é alfabetizado e não se interessa pelas aulas, conversa o tempo todo e atrapalha os colegas que estão próximos. Nesse momento, ela verifica que o aluno Gilson não copiou nada, questionou com ele o motivo e ele disse que não vai copiar porque não quer. A professora não fez nada (OBSERVADORA).

Se tem um aluno com problema familiar lá no Paulo Freire, esse alguém é Gilson, os outros problemas perto do de Gilson ficam pequenos. É um aluno que não tem pai, o irmão bate muito, a mãe tem problemas psicológicos e ele me retrata sempre a fome que passa em casa (PROFESSOR 3).

Tem dificuldade em socialização, dificuldade em entender o que o professor está falando, muitas vezes, o professor fala e no dia seguinte quando vai cobrar ele fala que o professor não falou (PROFESSORA 1).

Nas falas acima, observamos que o processo de aprendizagem desse aluno em específico engloba diferentes fatores que interferem na eficácia da sua aprendizagem. A observadora reitera que o aluno não é alfabetizado e não se interessa pelas aulas. O professor 3 aborda os problemas familiares do aluno, enquanto a professora 1 destaca algumas dificuldades cognitivas do aluno. O aluno Gilson, conforme citado pelos professores, possui dificuldades de aprendizagem que dificulta o acompanhamento das competências e habilidades da etapa escolar em que ele se encontra. Por esse motivo, faz-se necessário um trabalho diferenciado por parte dos docentes voltado, para as dificuldades que o aluno tem apresentado. Entretanto, observou-se por meio dos instrumentos utilizados para recolhimento de dados desta pesquisa que a escola e os professores não realizam atividades diferenciadas para o trabalho com esse aluno.

Nesse sentido, a falta de atividades diferenciadas para alunos que necessitam de atendimento pedagógico implica na dificuldade em seguir o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem previsto para a turma, fazendo com que o aluno com dificuldades não vença essas falhas decorrentes do seu processo de ensino e aprendizagem e não alcance as habilidades necessárias para obtenção de êxito nos seus estudos.

Nesse caminho, Gusmão (2001, p. 100) afirma que “o conflito vivenciado pelo aluno interfere notoriamente não só no desenvolvimento da inteligência (processo de assimilação e acomodação), bem como nos aspectos da personalidade (estruturais e dinâmicos)”.

Sobre os questionamentos de dificuldade de aprendizagem, muitos fatos devem ser verificados como possíveis causadores do problema, evitando a criação e manutenção de rótulos. Ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a aprendizagem é intrapessoal porque depende da ação do aluno sobre o objeto e deste sobre o aluno, o que é resultado da interação. Sendo assim, aprendizagem diz respeito às mudanças que vem de algum tipo de ação como reflexão, treinamento, repetições, exercício, prática. Trata-se de um “processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido” (GUSMÃO, 2001, p. 35).

Na perspectiva da sala de aula como espaço de construção do conhecimento, podemos observar algumas ações diferenciadas dos professores da Escola Estadual Monteiro Lobato relatadas durante o grupo focal:

Sempre em Língua Portuguesa, eu tinha, pelo menos, a preocupação de trazer aulas diferentes, para poder atrair um pouquinho a atenção deles, não ficar aquela aula cansativa, aquela aula maçante, então, assim, era através da música, através de um teatro de fantoche, através de um teatro ensaiado de forma rápida e espontânea (PROFESSORA A).

Na aula de matemática, uma coisa que eu percebi que funciona bastante é você explicar para eles para quê que serve. Porque tem muitos questionamentos, “há para que eu vou usar isso”, “isso não serve para nada”, aí você mostra para ele que vai utilizar no dia a dia e que ele precisa aprender. Então isso funciona. A metodologia que eu usava era essa de mostrar para eles o que era, para que servia e como eles iam utilizar isso no dia a dia deles, então eles precisavam aprender. Em matemática, que está diretamente ligada à educação do indivíduo, eu acho que passa muito pelo motivacional do aluno. Se você conseguir motivar o aluno a aprender e fazer ele entender que ele precisa aprender e que vai ser útil para o resto da vida, é um processo que gera a educação do aluno (PROFESSOR B).

É que o processo de ensino e aprendizagem precisa se dar voltado para a realidade do aluno. Então essa interdisciplinaridade que acontece, essa troca de experiência proporciona a construção desse conhecimento, em que eles vivenciam essas trocas de informações entre as disciplinas e acabam compartilhando um com os outros. Temos que valorizar nossos alunos como um todo, valorizando a formação dele integralmente (ESPECIALISTA A).

Depreende-se das falas da Professora A, Professor B e Especialista A, a tentativa de estabelecer métodos diferenciados para fazer com que o conhecimento repassado tenha significado para o aluno. Os professores ainda destacam outra ação que consideram, de acordo com os relatos do grupo focal, de extrema relevância para obtenção de melhores resultados na aprendizagem, faz-se saber:

Eu acho que, não sei se é o correto, mas a gente segue a linha do antigo PIP, porque quando surge a dificuldade, a gente entra com a intervenção nos moldes da matriz de referência do PIP. Aplicam-se atividades diferenciadas para o nível em que o aluno se encontra, então acaba que não conseguimos ainda nos desvencilhar do PIP. Por isso que eu falo que ainda estamos com o PIP, porque o PIP era esse recuperar o aluno de forma diferenciada. Eu também aplico atividades extras de reforço para eles resolverem em casa (PROFESSORA A).

Eu acho que o PIP ele permite trabalhar com o aluno aquilo que realmente o aluno necessita. É você trabalhar o conteúdo de forma diferenciada por cada nível de desempenho (PROFESSOR B).

Nesse ano, nós trabalhamos com o APD<sup>12</sup>, que foi voltado para um trabalho diferenciado por nível de dificuldade. Foi bom porque estava todos na mesma sala, e a gente já começou com o trabalho diferenciado desde o início do ano (PROFESSORA C).

Que não deixa de ser o PIP com outro nome (PROFESSORA A).

Desde sua criação, o PIP teve como principal objetivo alcançar a meta de ter “toda criança lendo e escrevendo até os 08 anos de idade”, o que justifica a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, quando de seu início, em 2007. O PIP considera a reflexão sobre os resultados dos escolares como princípio para o planejamento de estratégias de intervenção junto àqueles que apresentam dificuldades tanto no desenvolvimento

---

<sup>12</sup> Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD).

como na consolidação das capacidades/habilidades previstas nas matrizes curriculares oficiais do Estado para cada ano em curso.

Sobre o PIP, a Professora A destaca:

O PIP também servia de norte, tinha um cronograma a seguir. Então todos os professores trabalhavam em conjunto, é este compromisso verdadeiramente de elevar os resultados, é aí que entra a questão de mascarar os resultados, será que realmente estava elevando, será que tinha alguns professores que faziam de conta. Só que eu acho que na maioria das vezes estava elevando os resultados, estava aumentando os índices de proficiência, ele surtia efeito. Porque os professores também precisavam estudar formas diferentes, formas diversas para poder atingir aquele aluno. Então, enquanto Língua Portuguesa, os resultados aconteciam. Mas o PIP é um impasse, uns vão achar que resolvia, outros não (PROFESSORA A).

Em se tratando do PIP, podemos analisar que, de acordo com a fala de alguns professores, eles sentem falta deste programa e dos instrumentos mais fechados e rígidos que estavam vinculados às estratégias do programa. Depreende-se, nesse sentido, que um modelo mais fechado e orgânico facilita o trabalho dos professores da escola em questão, entretanto, não contempla todas as especificidades da turma e dos alunos, desconsiderando muitas vezes a realidade da escola, conforme destaca Pereira e Blum (2014).

Os dados e reflexões apresentados nesta seção nos indicam e nos chamam atenção para a necessidade de pensar em um currículo articulador, que associe teoria com a prática numa perspectiva de aprendizagem significativa e que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, acreditamos que, em relação à dificuldade de aprendizagem, esta envolve questões sociais, emocionais e comportamentais. Destarte, isso nos leva, então, a sermos mais investigativos quando se tratar de dificuldades de aprendizagem, buscando e estabelecendo conjuntamente, estratégias que favoreçam os alunos a vencer tais dificuldades.

#### 2.3.4 Afetividade na relação Professor e Aluno

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações e lhe acompanha durante toda a vida, desempenhando um importante papel no seu desenvolvimento e em suas relações sociais, conforme define Cantanhêde (2016). É importante ponderar que a questão

da afetividade na relação professor-aluno não se constituiu como foco inicial da pesquisa, que tinha como norteadores a questão da adaptação, da indisciplina e da aprendizagem no contexto da transição de ciclos. Entretanto, alguns momentos da ida a campo nos levaram a refletir sobre a influência da afetividade na relação entre os sujeitos escolares, e fizemos a opção por construir uma seção de análise que tratasse de forma sistematizada essa questão e permitisse, também, traçar uma abordagem mais teórica sobre o assunto.

Diante dessa observação, ponderamos que esta seção, que se propõe a problematizar, especificamente, a afetividade, não teve o mesmo peso ou o mesmo fôlego que as seções anteriores justamente por não estar prevista a priori na estrutura da dissertação, mas se constituiu como um “parênteses” importante para a análise dos dados.

A esse respeito, o Professor 3 discorreu na reunião do Conselho de Classe que

em relação a Aneliz, concordo com vocês, porém por questão de afinidade, Aneliz tem muitos problemas familiares, eu me relaciono muito bem com ela e isso favorece a aprendizagem dela. Os problemas familiares se vocês perceberem ela só vai de casa para a escola e da escola para casa, e por isso eu acho que ela conversa tanto, a escola é o único lugar de socialização que ela tem (PROFESSOR 3).

Depreende-se da fala do Professor 3 que, no seu entendimento, ele faz uso da sua função e situação privilegiada em sala de aula para favorecer a aprendizagem do aluno. Considera, também, o papel da instituição escolar como locus importante para a promoção da sociabilidade desse sujeito. Através desse relato, podemos ponderar sobre o quanto a afetividade é necessária para o desempenho educacional e representa um aspecto importante no processo de aprendizagem

Freire (1996), sobre o professor que envolve afetivamente seus alunos afirma que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu

pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 33).

Cantanhêde (2016, p. 2) defende a necessidade dessa relação afetiva entre professor e aluno para que haja um ensinar e aprender prazeroso, viabilizando, aos envolvidos nesse processo, a realização de seus objetivos. Nesse sentido, o mesmo Professor 3, em outro momento do Conselho de Classe, trata sobre o tipo de relacionamento que mantém com outro aluno da turma do 6º ano Paulo Freire, retomando esse elemento de afetividade por meio do uso do termo “intimidade”:

Eu tenho muita intimidade com a turma, mas minha intimidade maior é com João Leôncio e isso facilita a aprendizagem dele em Matemática. Ele me quer sempre por perto, é muito interessado (PROFESSOR 3).

Para Barbosa (2008, p. 26), “aprender é lançar-se ao mar! É permitir-se experimentar aproveitando a própria história, sem medo de enriquecê-la”. Nesse mesmo caminho, Cantanhêde (2016) afirma que esse aprender está em conexão com a afetividade, que faz com que o indivíduo se sinta mais seguro para desenvolver suas ações, sem medo, e realmente buscar meios que contribuam para a construção da sua história.

Nesse contexto, retomamos o que Andrade (2011, p. 17) pondera sobre a transição entre ciclos, esclarecendo que “a transição provoca nos alunos medos e angústias, o que pode explicar os índices de desistência ou repetência na 5ª Série”. A mesma autora ainda aborda que uma gama de acontecimentos relacionados a questões sociais, biológicas e emocionais que se materializam no momento da chegada dos alunos no 6º ano, e que muitas vezes não são observados pela escola, deixam de ser trabalhadas, podem resultar na queda de rendimento e no possível fracasso escolar dos alunos.

De acordo com Andrade (2011, p. 27) “o trabalho do professor deve contribuir para o processo de humanização dos alunos desenvolvendo atitudes, habilidades, e valores para sua transformação e da realidade, buscando estabelecer vínculos afetivos e de comunicação entre professor aluno”.

Nos anos iniciais do EF, o aluno é percebido, unanimemente como criança, e, nesse sentido, professora uma atitude mais maternal e acolhedora. Dessa forma, os alunos sentem-se mais protegidos. Já nos anos finais do EF, especificamente, no 6º

ano, os alunos não são vistos mais como crianças por seus professores. Na verdade, as próprias crianças já não se veem mais como criança, e isso também pode ser uma fonte de desajuste.

Conforme discute Andrade (2011), o que se percebe na prática com os alunos do 6º ano é que os laços afetivos ficaram em segundo plano, e o que importa naquele ambiente escolar é somente o seu desempenho intelectual. Contudo, a afetividade está presente nas interações sociais e influencia diretamente os processos de desenvolvimento cognitivo.

No Grupo Focal realizado no dia 29 de janeiro de 2018, a professora E afirma:

Nosso aluno é nosso alvo, e ele tem que se adaptar a oito professores diferentes, agregados a essa fase de adolescência, os hormônios estão pulando para fora, não é o mais indicado a adaptação vir do aluno. Esse assunto é algo que precisa ser tratado com mais vigor, com mais seriedade, não pode ser tão banalizado (PROFESSORA E).

Na fala da Professora E, foi possível evidenciar sua percepção sobre a falta de uma proposta de gestão escolar e pedagógica que atenda às especificidades dos alunos do 6º ano, falta esta que pode provocar um grande impacto sobre esse primeiro momento de ano letivo na escola. Nesse sentido, consideramos que é preciso propor estratégias para a adaptação do aluno nesse novo ciclo, mas, principalmente, preparar a escola e os professores para enfrentarem as diversas problemáticas que envolvem a transição do 5º para o 6º ano.

Andrade (2011, p. 29) defende que “é importante que em sala de aula a interação professor-aluno ocorra em todos os sentidos, no aprendizado, na convivência do dia-a-dia, e que os professores tenham consciência de sua responsabilidade no processo de formação desses alunos”. Andrade (2011) citando Freire (1996) discorre que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, uma vez que o ensino e a aprendizagem são mantidos pelo desejo e pela paixão. Sendo assim, é possível identificar condições afetivas que facilitam a aprendizagem do aluno:

Ao professor é importante os conhecimentos específicos e sua função é ensinar os mesmos para os alunos, mas também é de total importância o relacionamento professor-aluno, porque não basta ter conhecimento teórico, experiência, é preciso a cada nova turma incitar os alunos para que aprendam, criar motivações para desenvolver o processo de aprendizagem (ANDRADE, 2011, p. 29).

Em todas as relações, a afetividade é imprescindível, conforme defende Cantanhêde (2016). É através dela que se pode criar e fortalecer os vínculos de amizade, principalmente, no âmbito escolar. Entende-se que o aluno precisa sentir-se desejado naquele ambiente, pois esse sentimento de ser desejado transmite-lhe amor, e consciência de que não é rejeitado, de que, naquele ambiente, há alguém que se importa com ele e que pode contribuir para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, Cantanhêde (2016) afirma que cabe ao educador apoiar emocionalmente os alunos, compreendendo, observando e respeitando as particularidades de cada um. O educador afetivo deve garantir, em sua sala de aula, um ambiente acolhedor e seguro para o aluno. Cabe ao educador conscientizar-se das emoções e dos sentimentos, facilitando o desenvolvimento tanto nos aspectos afetivos como nos cognitivos.

Os dados e reflexões apresentados nesta seção nos indicam a importância de se ponderar sobre a afetividade na relação professor-aluno, sendo essa afetividade necessária para o desempenho educacional e representando um aspecto importante no processo de aprendizagem. Acreditamos que essa relação de afetividade faz com que o indivíduo se sinta mais seguro para desenvolver suas ações, sem receios e medos. Dessa forma, isso nos leva, então, a buscar estabelecer vínculos afetivos e de comunicação na relação do professor-aluno, visando um processo de humanização dos alunos.

Destarte, este capítulo nos trouxe reflexões teóricas acerca das temáticas relacionadas à adaptação discente, indisciplina e processo de aprendizagem dos alunos advindos da transição entre os ciclos escolares. Em seguida foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, tendo como instrumentos de pesquisa, a observação participante, observação em reunião de conselho de classe e grupo focal. Posteriormente aos aspectos metodológicos, tratamos dos resultados e da análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Esses dados foram investigados à luz de referencial teórico utilizado para sustentar nossas afirmações analíticas.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o Plano de Ação Educacional que tem como finalidade auxiliar a escola investigada quanto à minimização dos impactos gerados pelo processo de adaptação durante a transição do 5º para o 6º ano do EF.

### **3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

O período de transição dos anos iniciais para os anos finais do EF necessita de estratégias específicas que contribuam para os alunos em seu processo de adaptação ao novo contexto escolar. Depreende-se que, durante todo o percurso realizado pelos alunos, a adaptação discente em relação ao novo ano letivo é sempre uma exigência para todos os educandos.

O processo de adaptação torna-se mais necessário e evidente quando os alunos realizam essa passagem entre os segmentos que dividem a Educação Básica. Sobre essas etapas, identificamos que a transição do 5º para o 6º ano traz consigo uma quantidade de mudanças que intensificam os desafios para os alunos que realizarão essa transição.

A entrada no 6º ano gera medos e angústias nos alunos e um desconforto nos professores e equipe pedagógica devido à dificuldade em trabalhar com os estudantes que estão realizando essa passagem. Por conseguinte, o terceiro capítulo é destinado à apresentação do Plano de Ação Educacional da Escola Estadual Monteiro Lobato.

O presente trabalho procurou compreender e discutir a mudança de postura dos alunos frente ao processo de aprendizagem na transição do 5º para o 6º ano do EF, observando uma aparente queda de aprendizagem, além da mudança no comportamento, visto que se tornam mais indisciplinados em sala de aula nessa etapa de ensino.

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos analisar os problemas envolvidos no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental na escola foco desta pesquisa. De modo complementar, foram elencados três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever a adaptação dos alunos e os impactos dessa adaptação entre os ciclos escolares, (ii) analisar as ações adotadas pela escola para lidar com essa transição e, assim, (iii) propor ações pedagógicas sensíveis a essa transição, com o envolvimento de todos os agentes condutores do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, foi descrita, no primeiro capítulo, a adaptação pedagógica dos alunos no 6º ano do EF, tendo como enfoque o contexto específico da Escola Estadual Monteiro Lobato. No primeiro capítulo, apresentamos, ainda, a trajetória histórica do EF levando em conta as questões sociais, econômicas e políticas que

envolvem o contexto educacional. Descrevemos um panorama do EF no Brasil e em Minas Gerais e finalizamos o capítulo com a caracterização da escola pesquisada, apresentando seus resultados nas avaliações externas e internas. Os dados analisados na caracterização da escola serviram de indícios para demonstrar o fracasso escolar e orientar nossas investigações para as análises desse momento de transição do 5º para o 6º ano do EF.

Pelo estudo realizado, foi possível identificar que essa mudança de ciclo estudantil necessita de ações que minimizem seus impactos. A indisciplina escolar, uma das problemáticas dessa transição, materializada em baixos desempenhos escolares observados no 6º ano da Educação Básica, demonstrou uma possível fragilidade pedagógica das escolas públicas em relação à adaptação discente durante a transição para os anos finais do EF.

No segundo capítulo, aprofundamos as discussões iniciadas no primeiro capítulo sobre os problemas da adaptação discente, os impactos sofridos pelos alunos no momento das transições escolares e as questões sobre indisciplina escolar e suas possíveis consequências. Trouxemos, portanto, para o debate, reflexões de autores que nos auxiliaram quanto às ponderações em relação à influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar nas transições escolares.

Ainda no segundo capítulo descrevemos o processo de coleta de dados obtidos durante o trabalho de campo realizado na Escola Estadual Monteiro Lobato. Os questionamentos levantados tinham como objetivo responder a seguintes questões que nortearam este trabalho: como se dão as ações implementadas pela escola pesquisada para lidar com alunos em transição para o 6º ano do EF? Que ações a equipe gestora e pedagógica podem realizar para minimizar os impactos na vida escolar dos estudantes em transição entre os ciclos do EF anos finais?

Diante de todas as análises depreendidas no capítulo 2, tendo como base a percepção dos sujeitos e a fundamentação teórica mobilizada elaboramos o Quadro 10, com a síntese dos dados levantados na pesquisa e as ações pertinentes aos achados do estudo de caso.

**Quadro 10 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa**

<b>Eixo Teórico</b>	<b>Dados de Pesquisa</b>	<b>Ação Propositiva</b>	<b>Nº</b>
Reflexões teóricas sobre a transição no Ensino Fundamental / Aprendizagem do aluno no contexto escolar	→ Problemas como o aumento do número de professores, mudança nos horários e aumento na grade curricular, matizam-se para criar uma atmosfera que pode influenciar na adaptação dos alunos no segundo ciclo do ensino fundamental.	→ Formação continuada sobre a temática da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, objetivando a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse momento da trajetória escolar dos alunos.	01
	→ Observou-se a ausência de ações pedagógicas direcionadas para esse processo de transição, vivenciado pelos discentes e, conseqüentemente, pelos docentes.	→ Na semana pedagógica, no início do ano escolar, a equipe pedagógica, juntamente com os professores do 6º ano, irá participar de encontros para a discussão e análise das mudanças decorrentes da transição e, assim, pensar em ações pedagógicas que minimizem esses impactos.	02
		→ No início do ano letivo, a equipe pedagógica, juntamente com os professores do 6º ano, irá organizar a primeira semana, com atividades que objetivem receber os alunos ingressantes no 6º ano. Essa semana pretende promover a integração e a troca de experiências entre os alunos e professores, com atividades realizadas sob a perspectiva de oficinas lúdicas, e de forma interdisciplinar.	03
	→ Existência de um distanciamento entre as práticas, metodologias e acompanhamento pedagógico entre o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.	→ Criação de um sistema de gestão da informação dos alunos advindos de outras escolas para recuperar informações metodológicas, pedagógicas, etc. (Conclusão)	04
Indisciplina	→ A indisciplina em sala de aula tem se tornado um dos principais entraves para a realização do trabalho pedagógico na percepção dos professores.	→ O especialista da educação e o diretor deverão realizar, na escola, reunião para discutir essa temática, com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar para o problema. De preferência utilizar um respaldo teórico.	05
	→ Ausência de uma clareza, por parte dos envolvidos, de definição do que efetivamente se configura como indisciplina na escola.	→ Criar um momento em que todos da escola definam, juntos, quais as “regras do jogo”, o que a escola entende como indisciplina, quais as repreensões previstas para os atos de indisciplina.	06

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

A partir da sistematização e análise dos resultados obtidos, percebemos que a transição para os anos finais do EF é um momento conflituoso que afeta alunos, professores e toda a equipe pedagógica da escola. Problemas como o aumento do número de professores, mudança nos horários, aumento de disciplinas, falta de conhecimentos básicos dos alunos e indisciplina, dentre outros aspectos que escaparam a esta pesquisa, combinam-se para criar uma atmosfera que pode influenciar no desempenho dos alunos.

Em relação ao contexto organizacional da escola, observamos a ausência de ações pedagógicas direcionadas para esse processo de transição vivenciado pelos alunos. Vale ressaltar que o processo de coletas de dados gerou um conjunto de sugestões com a finalidade de diminuir os impactos provocados pela transição dos alunos para o 6º ano do EF da Escola Estadual Monteiro Lobato. Passemos, então, ao detalhamento dessas propostas.

### **3.1 Propostas de Intervenção**

Neste capítulo, apresentamos o PAE que tem a finalidade de auxiliar a Escola Estadual Monteiro Lobato na construção de ações que possam minimizar os problemas gerados pelo processo de adaptação dos alunos que realizam a transição do 5º para o 6º ano do EF.

Para a construção do PAE utilizamo-nos da técnica 5W2H. Tal metodologia facilita a sistematização e a execução das ações, pois subdivide o planejamento em várias etapas: *What?* (O quê?), *When?* (Quando?), *Who?* (Quem?), *Where?* (Onde?), *Why?* (Por quê?), *How?* (Como?), *How much?* (Quanto custa?), dando uma visão mais ampla e abrangente de todo o processo pensado para reverter os impactos provocados pela transição dos alunos para o 6º ano. Sobre tal técnica Matsutani e Manda (2009, p. 16) ressalta:

Essa metodologia (sic) nada mais é que uma lista de verificação utilizada para garantir que todos os aspectos básicos e mais importante do problema sejam explorados para que seja possível tomar decisões sem negligenciar qualquer informação vital ao problema.

O mesmo autor afirma que após a identificação das causas, é necessário combatê-las através de um plano de ação que tenha a finalidade de reverter o

quadro constatado pela investigação realizada. Dessa forma, o PAE da escola investigada é composto pelas seguintes ações, conforme quadro a seguir:

Quadro 11 - Ações a serem executadas pela equipe gestora

(Continua)

Nº	Eixo	What O que?	Why Por que?	Were Onde?	When Quando?	Who Por quem? Para quem?	How Como?	How much Quanto?
01	Reflexões teóricas sobre a transição no Ensino Fundamental / Aprendizagem do aluno no contexto escolar	Formação continuada sobre a temática da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, objetivando a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse momento da trajetória escolar dos alunos.	Promover a formação continuada dos professores que atuam no 6º ano da escola investigada por meio de discussões sobre o processo de adaptação discente durante a transição; e a formulação de uma proposta pedagógica que contemple essa transição.	Dentro da escola investigada.	04 a 08/02/2019.	Por quem? Equipe Pedagógica e Direção.  Para quem? Professores do 6º ano do Ensino Fundamental.	Estudo da temática. Elaboração da proposta pedagógica. Preparação de dinâmicas. Elaboração de testes diagnósticos.	Os custos com impressão de material e elaboração dos lanches ficarão a cargo da própria escola.
02		Encontros Pedagógicos para a análise das mudanças decorrentes da transição e planejar ações pedagógicas que minimizem esses impactos.	Promover na Semana Pedagógica, no início do ano escolar, momentos para analisar a problemática da transição e em seguida criar ações para	Dentro da escola investigada.	Fevereiro: 09/02/2019.  Julho: 13/07/2019. Dezembro: 14/12/2019.	Por quem? Equipe Pedagógica e Direção.  Para quem? Professores do 6º ano do Ensino Fundamental.	Análise e discussão sobre as problemáticas envolvendo a transição. Tomar como base o que dizem alguns estudiosos sobre esse assunto. Analisar quais foram os problemas	Os custos com impressão de material e elaboração dos lanches ficarão a cargo da própria escola.

			minimizar os impactos da transição entre os anos iniciais e os anos Finais.				decorrentes nas turmas do 6º ano. Discussão e elaborações de atividades diferenciadas para adaptação do aluno nesse novo contexto educacional.	
03		A equipe pedagógica e professores do 6º Ano irá organizar a primeira semana com atividades para receber os alunos ingressantes, promover a integração e a troca de experiências entre alunos e professores.	Criar um ambiente acolhedor que possa auxiliar os alunos no seu processo de adaptação ao novo contexto escolar – 6º Ano, com atividades diferenciadas, dentro de uma perspectiva lúdica e interdisciplinar.	Dentro da escola investigada.	11 a 15/02/2019.	Por quem? Direção, Supervisora Pedagógica, Professores e Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.  Para quem? Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.	Apresentação do 6º ano. Dinâmicas de socialização. Revisão de conteúdos. Avaliação diagnóstica.	Os custos com impressão de material e elaboração dos lanches ficarão a cargo da própria escola.
		Criação de um sistema de gestão da informação dos alunos advindos de outras escolas para recuperar informações	Criar relatórios dos alunos do 5º ano com informações relacionadas à metodologia resultados, dificuldades ainda	Nas escolas do município de Montezuma que possuem anos iniciais do	21/12/2018.	Por quem? Direção e Equipe Pedagógica.  Para quem? Professores do 6º ano do EF e	Discussão entre a equipe pedagógica e a equipe de professores sobre os assuntos pedagógicos de cada aluno. Elaboração do relatório de cada	Os custos com impressão de material (Conclusão) e elaboração dos lanches ficarão a cargo da

04		metodológicas, pedagógicas, etc.	existentes, nível de rendimento escolar e relação família-escola.	EF.		Professores do 5º ano de outras redes.	aluno.	própria escola.
05	Indisciplina.	O Especialista da Educação e o diretor deverão realizar reunião para discutir essa temática para sensibilizar a comunidade escolar para o problema.	Auxiliar e orientar os responsáveis durante o ano letivo sobre as especificidades do 6º ano com foco nas soluções dos problemas relacionados à indisciplina.	Dentro da escola investigada.	Fevereiro; Maio; Julho; Outubro e Dezembro.	Por quem? Direção, Supervisora Pedagógica e Professores. Para quem? Pais dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.	Exposição da temática “Indisciplina” apresentando as principais ocorrências de cada turma. Informativos com discussão teórica acerca do tema.	Os custos com impressão de material e elaboração dos lanches ficarão a cargo da própria escola.
06		Criar um momento em que todos da escola definam, juntos, quais as “regras do jogo”, ou seja, o que a escola entende como indisciplina.	Esclarecer a todos as regras da escola, estabelecendo um momento de definição coletiva sobre o que será considerado indisciplina na escola.	Dentro da escola investigada.	08/02/2019.	Por Direção, Equipe Pedagógica, Professores e Alunos de todos os anos de Escolaridade. Para professores e Alunos.	Em assembleia geral com todos os envolvidos, expor as regras gerais da escola. Definição coletiva do que será considerado ato disciplinar na escola.	Os custos com impressão de material e elaboração dos lanches ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Vale ressaltar que todas as ações do Plano de Ação Educacional da Escola Estadual Monteiro Lobato foram desenhadas para serem executadas dentro da dimensão escolar. A seguir, apresentamos e detalhamos as seis ações exposta no Quadro 11.

### 3.1.1 Formação Continuada sobre a Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF

Nesse processo de transição, os professores são elementos essenciais para conduzir os alunos, mas, em grande maioria, não possuem tal preparo. Observamos, por meio da pesquisa de campo, as dificuldades desses profissionais em lidar com esse momento. Vale ressaltar que, individualmente, os professores procuram meios de minimizar os impactos da entrada dos alunos no 6º ano. Apesar do esforço isolado desses profissionais, a ausência de ações planejadas e compartilhadas por todos os profissionais da escola geram apenas resultados pontuais, que não assistem, de maneira integral, os alunos do 6º ano.

Sendo assim, é necessário que esses profissionais estejam sendo capacitados continuamente, para que possam auxiliar a escola e ajudar os alunos no processo de adaptação durante sua transição para o 6º ano. Nesse sentido, a primeira ação do PAE visa melhorar o trabalho pedagógico dos educadores da Escola Estadual Monteiro Lobato.

A partir dessa proposta de ação, na primeira semana de fevereiro, durante o período dedicado e nomeado como Semana Pedagógica, serão realizados três encontros com o grupo de professores do 6º ano. Tais encontros acontecerão no turno da manhã das 08 às 12 horas.

O objetivo da formação continuada será debater a temática do presente estudo de caso, elaborar uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse momento da trajetória escolar dos alunos e preparar atividades para a primeira semana dos alunos que ingressam no 6º ano. Tal necessidade é defendida por Wengzynski e Tozetto (2012, p. 2) quando afirmam que:

a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

A importância da elaboração da Proposta Pedagógica durante a Semana Pedagógica está no fato de oportunizar aos professores a escolha e priorização dos conteúdos que serão trabalhados nas primeiras semanas do ano letivo, planejar a organização do espaço e do tempo para atender as especificidades dos alunos que ingressam no 6º ano e promover a aproximação da metodologia dos trabalhos dos docentes do 6º ano.

A seleção do material será realizada pela Equipe Pedagógica que trará, através de pesquisa na internet ou do seu acervo pessoal, trabalhos que discutam o tema. Para a efetivação dessa atividade, é necessário que a Equipe Gestora e Pedagógica se reúna, antes da formação, para discutir a proposta de trabalho e preparar o material que será utilizado durante a atividade. A seguir, no Quadro 12, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a segunda ação do PAE.

**Quadro 12 – Cronograma de Atividades – Formação Continuada com Docentes**

	<b>Mês</b>	<b>Datas do Encontro</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2019	Fevereiro	04/02/2019	Formação na escola. Exposição da temática.	Adaptação Discente.
		05/02/2019	Elaboração da Proposta Pedagógica.	Transições escolares.
		06/02/2019	Elaboração da Proposta Pedagógica.	Processo de aprendizagem.
		07/02/2019	Preparação de dinâmicas e atividades.	Processo de aprendizagem.
		08/02/2019	Preparação de dinâmicas e atividades. Elaboração de testes diagnósticos.	Processo de aprendizagem. Indisciplina.
		Durante os planejamentos bimestrais.	Avaliação da Proposta Pedagógica. Ajuste da Proposta Pedagógica.	Adaptação Discente. Transições escolares. Processo de aprendizagem. Indisciplina.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Propõe-se que esta ação faça parte da agenda de ações da Escola Estadual Monteiro Lobato, prevendo que a ela seja realizada anualmente, no início do ano letivo, objetivando que as reflexões e discussões advindas desses encontros, sejam continuamente revistas, repensadas e aprimoradas pelos professores e gestores da escola. Na seção, a seguir, abordamos a segunda ação que visa promover

encontros pedagógicos com a definição e a elaboração de ações para o trabalho com as turmas do 6º ano.

### 3.1.2 Oficina Pedagógica para definição de ações

O encontro da equipe escolar deve ter início, prioritariamente, com os profissionais que trabalham diretamente com os 6º anos do EF, incluindo o gestor e a Supervisora Pedagógica, a fim de que esses profissionais possam compreender, mais claramente, a dinâmica que dificulta o processo de aprendizagem dos alunos que passam de um ciclo para outro e se deparam com um amplo quantitativo de mudanças nos anos finais do EF, desde o currículo, organização por tempos de aula, os professores diversificados por disciplinas, dentre outros aspectos.

O conhecimento dos profissionais envolvidos a respeito das mudanças ocorridas durante a transição dos alunos que ingressam nos 6º anos da escola investigada os ajudará a lidar com esse momento da trajetória escolar discente. Sobre o maior alinhamento das ações, Damiani (2008, p. 2018) ressalta que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas”.

Para essa atividade, serão realizados três encontros durante todo o ano letivo (fevereiro, julho e dezembro), sendo que esses encontros terão o formato de oficinas, com a duração de duas horas, das 18 às 20 horas, sendo a carga horária computada como módulo II.

Segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78), “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. A oportunidade de descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões apresentadas é sempre lançada quando se propõe um trabalho por meio de oficinas pedagógicas.

A primeira oficina acontecerá em fevereiro, na semana pedagógica definida em Calendário Escolar. Esse primeiro momento objetiva a realização de oficinas para o planejamento de ações com foco na disciplina. Nessa primeira oficina, os trabalhos serão coordenados e conduzidos pela Equipe Gestora que, sem custos para a escola, irá convidar outros profissionais para participar dessa ação, como, Psicólogos, Assistente Social e Conselheiro Tutelar. Na oficina de julho, serão

realizadas atividades com foco em ações interdisciplinares, e, em dezembro, a oficina será para a apresentação dos resultados desses planejamentos diferenciados, colocados em prática no decorrer do ano.

Dando continuidade aos propósitos das oficinas, o grupo de professores do 6º ano será dividido e agrupado entre as áreas de conhecimento, buscando pensar em ações que sejam interdisciplinares. Tão logo, será proposto e planejado a Semana de Acolhimento desses alunos, vislumbrando um trabalho lúdico e interdisciplinar que irá ocorrer através de oficinas.

Nosso objetivo é demonstrar como pode ser instigante e divertido transformar opiniões comuns e temas da vida diária em objeto de estudo e de conhecimento mais aprofundado. Partimos da realização de oficinas pedagógicas para propor a investigação de conceitos e problemas solucionáveis em sala de aula, por meio de leituras, atividades de registros, exibição de filmes, leitura de imagens, passeios que exercitem o pensamento e proporcionem usar a imaginação dos estudantes.

A seleção do material será realizada pela Equipe Gestora, que trará, a partir de pesquisas na internet ou do seu acervo pessoal, textos, vídeos ou trabalhos acadêmicos que discutam o tema e possibilitem a compreensão da temática – adaptação discente. A seguir, no Quadro 13, é apresentada a sugestão do cronograma de atividades para essa ação do PAE.

**Quadro 13 – Cronograma de Atividades – Sensibilização**

	<b>Meses</b>	<b>Datas da Oficina</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2019	Fevereiro	09/02/2019	Sensibilizar através de textos que tratam da temática disciplina, utilizando-se de rodas de conversas. Provocar os participantes através do documentário “Pro dia nascer feliz” que trata da temática disciplina. Criar ações pedagógicas que abordem a temática disciplina.	Disciplina.
	Julho	13/07/2019	Sintetizar o conhecimento acerca da definição do que é interdisciplinaridade. Provocar os professores através de dinâmicas que tratam do trabalho em equipe. Criação de atividades pedagógicas interdisciplinares.	Trabalho Interdisciplinar nas turmas em transição de ciclos.
	Dezembro	14/12/2019	Partilhar entre os professores, um relato sobre como foi o planejamento e a prática dessas ações em sala de aula.	Avaliação das ações implementadas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Os encontros direcionados para a sensibilização da Equipe Escolar e definição de ações pedagógicas se encerrarão no término do ano letivo. Na seção, a seguir, abordamos a terceira ação que visa promover uma semana de mobilização e recepção dos alunos do 6º ano do EF.

### 3.1.3 Semana de mobilização para a transformação do ambiente escolar num espaço acolhedor

Em relação ao ingresso dos alunos no 6º ano, alguns precisam superar as dificuldades que podem ter vindo de uma formação educacional inadequada nos anos iniciais, e todos eles estarão sujeitos ao desafio de se adaptar ao novo ano letivo.

Ações Pedagógicas precisam ser realizadas nas escolas, para que esses alunos possam ser acolhidos e munidos das informações necessárias para tornar essa transição menos brusca e conflituosa. A passagem para o 6º ano do EF exige maior capacidade de adaptação para o enfrentamento dos desafios particulares dessa fase e de toda sua trajetória escolar.

Logo, propõe-se que, no início do ano letivo, a Equipe Pedagógica, juntamente com os professores do 6º ano, organize a primeira semana com atividades que objetivem receber os alunos ingressantes no 6º ano. Essa semana tem o intuito de promover a integração e a troca de experiências entre alunos e professores. Essa semana também servirá para a apresentação das regras e obrigações presentes no Regimento Escolar da escola.

A Semana do 6º ano terá seu início no primeiro dia de trabalho dos alunos, após o retorno das férias escolares. Os alunos serão recebidos pela equipe de professores, em um momento de descontração e acolhimento, utilizando, para isso, dinâmicas, brincadeiras, lanches diferenciados, etc. A Equipe Gestora deve se responsabilizar em organizar essa semana, bem como prover os recursos necessários para a efetivação da ação. Nesse primeiro dia da semana, serão passadas as orientações gerais, apresentação do Regimento Interno da Escola e a exposição das mudanças que ocorrem com a entrada dos alunos no 6º ano do EF.

No segundo dia da Semana de Acolhimento, os alunos do 6º ano serão recepcionados pelos alunos do 7º ano. Propõem-se, para esse momento, uma roda

de conversa entre esses alunos, com jogos e brincadeiras, conversas e discussões acerca dessa nova etapa escolar, fazendo com que os alunos do 6º ano, compreendam, com o auxílio dos alunos do 7º ano, quais são as maiores dificuldades a serem enfrentadas e como enfrentá-las com êxito. Esse momento será orientado e supervisionado pelos professores do 6º ano.

Nos três dias subsequentes ao acolhimento dos alunos, todo o evento será organizado pelos professores e acontecerá durante as aulas. Serão propostas dinâmicas de socialização, aulas atrativas e revisão do conteúdo com objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos ingressantes no 6º ano.

A seguir, no Quadro 14, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a terceira ação do PAE.

**Quadro 14 – Cronograma de Atividades – Semana de Integração do 6º ano**

	<b>Mês</b>	<b>Datas do encontro</b>	<b>Atividade realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2019	Fevereiro	11, 12, 13, 14 e 15/02/2019	Socialização dos alunos. Revisão de conteúdos.	Adaptação discente. Operações básicas. Leitura, escrita e interpretação de textos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

A próxima ação apresenta uma proposta de monitoramento dos alunos oriundos de outras escolas, a fim de termos acesso, também, as demandas dos alunos que chegam à escola Monteiro Lobato, com experiências de outras realidades educacionais.

### 3.1.4 Sistema de informação dos alunos advindos de outras escolas

Segundo Altenfelder (2013), em entrevista publicada no site Todos pela educação, a entrada no 6º ano do EF marca o início do chamado “ciclo esquecido”. Segundo a autora, nos últimos anos, os programas de governos estaduais, municipais ou federais, concentraram-se na Educação Infantil, no Ciclo da Alfabetização ou no Ensino Médio. Mas a trajetória escolar que os une, isto é, os quatro últimos anos do EF têm sido constantemente esquecidos pelos gestores públicos.

O MEC, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 29, dispõe da:

[...] necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 8).

Assevera-se, então, a importância da oferta de uma educação de qualidade e da articulação entre os segmentos que compõem a EB, pois tal fato possibilita uma trajetória contínua e com menos conflitos durante essa etapa de vida escolar dos alunos.

Para buscar essa sequencialidade do trabalho entre as etapas escolares, propomos a criação de um sistema de gestão da informação dos alunos advindos de outras escolas, objetivando discutir, analisar e recuperar informações sobre as metodologias pedagógicas utilizadas, desempenho escolar dos alunos e o nível de rendimento em que cada um se encontra.

Essa ação ficará sob a responsabilidade da Equipe Gestora da escola. Para isso, ao final do ano letivo, um relatório construído pela escola de origem do aluno será entregue para a escola de destino, constando uma reflexão da trajetória escolar deste aluno. Esse relatório servirá para subsidiar os trabalhos com os alunos que ingressam no 6º ano. No ano seguinte, esses relatórios elaborados de cada aluno, serão compartilhados com os professores do 6º ano, nas reuniões pedagógicas.

Em anexo neste trabalho, no Apêndice C, encontra-se o instrumento utilizado para a elaboração do relatório individual do aluno, com a indicação das informações que serão recolhidas e repassadas, posteriormente, aos professores.

A seguir, no Quadro 15, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para esta ação do PAE:

**Quadro 15 – Cronograma de Atividades – Relatório de Informações**

	<b>Mês</b>	<b>Datas do encontro</b>	<b>Atividade realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2018	Dezembro	21/12/2018	Elaboração do relatório de cada aluno.	Rendimento/Desempenho discente. Operações básicas. Leitura, escrita e interpretação de textos.
2019	Fevereiro	04/02/2019	Reunião pedagógica para entrega e análise do relatório individual de cada aluno.	Rendimento/Desempenho discente. Operações básicas. Leitura, escrita e interpretação de textos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Na seção a seguir, abordamos a quinta ação que visa articular o trabalho pedagógico em parceria com as famílias dos alunos.

### 3.1.5 Reuniões Periódicas com as famílias para acompanhamento dos alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais

A família está entre os sujeitos que constituem o contexto escolar dos alunos, mas se mostra, em certo ponto, distante em relação às suas obrigações relacionadas às atividades escolares. A ausência da família aumenta a possibilidade dos impactos provocados pelo processo de adaptação ao 6º ano.

Sendo assim, são propostos cinco encontros, durante todo o ano letivo, com os responsáveis dos alunos do 6º ano do EF. Esses encontros objetivam promover a aproximação dos responsáveis, fornecer informações sobre esse momento de transição que seus filhos estão vivenciando, falar sobre as questões relacionadas à indisciplina escolar, solicitar ações por parte das famílias e analisar os resultados bimestrais do desempenho dos alunos.

O primeiro encontro acontecerá no último dia da primeira semana de aula com a participação de toda a equipe responsável pelos alunos do 6º ano. Os outros quatro encontros serão realizados após o encerramento de cada bimestre do ano letivo, com a duração de duas horas.

Para a efetivação dessa ação é necessário que a Equipe Pedagógica, com um dia de antecedência, realize um encontro para discutir a proposta de trabalho e preparar as atividades que serão realizadas nos encontros com os responsáveis

pelos alunos. A seguir, no Quadro 16, apresenta-se a sugestão do cronograma de atividades para a quinta ação do PAE.

**Quadro 16 – Cronograma de Atividades – Relação Família/Escola**

	<b>Meses</b>	<b>Datas do Encontro</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2019	Fevereiro	5º Dia Letivo.	Exposição da temática Indisciplina. Informativos. Apresentação da Equipe Escolar.	Adaptação discente.
	Maio	Encerramento do Bimestre.	Exposição da temática Indisciplina. Informativos. Apresentação e análise dos resultados do 1º Bimestre.	Indisciplina.
	Julho	Encerramento do Bimestre.	Exposição da temática Indisciplina. Informativos. Apresentação e análise dos resultados do 2º Bimestre.	Processo de ensino e aprendizagem.
	Outubro	Encerramento do Bimestre.	Exposição da temática Indisciplina. Informativos. Apresentação e análise dos resultados do 3º Bimestre.	Desempenho escolar.
	Dezembro	Encerramento do Bimestre.	Avaliação do processo de adaptação dos alunos. Apresentação e análise dos resultados do 4º Bimestre.	Avaliação dos encontros.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Os encontros com os responsáveis têm a finalidade de promover a aproximação desses responsáveis, tornando-os corresponsáveis pelo processo de aprendizagem dos seus filhos.

Na seção, a seguir, abordamos a sexta e última ação que visa a criação coletiva de regras disciplinares para o combate a indisciplina.

### 3.1.6 Definição coletiva de regras disciplinares

A escola atualmente passa por dois movimentos de mudança - ambos externos aos seus muros. Por um lado, cobram-se cada vez mais tarefas da instituição: ensino dos conteúdos regulares, temas transversais, cidadania, ética, Educação sexual, dentre outros temas relevantes para a formação do aluno. De

outro modo, as condições de exercício da profissão estão cada vez mais árduas. Entre essas dificuldades, a indisciplina lidera a lista de queixas.

Exaustiva e desafiadora, a indisciplina representa uma enorme dificuldade para o trabalho dos professores, necessitando, muitas vezes, que se definam regras disciplinares na tentativa de amenizar os problemas de indisciplina em sala de aula.

Dessa forma, observa-se que o movimento contínuo de construção e reavaliação de regras, aliado ao respeito a elas, é a base de todo convívio em sociedade. Da mesma forma que os conflitos nunca vão deixar de existir na vida em comunidade, no contexto escolar, especificamente, eles também não vão desaparecer. Saber lidar com eles faz com que o professor e todo o conjunto de profissionais que atuam na escola consigam trabalhar melhor. Esperar que os alunos, de modo espontâneo, saibam se portar perante os colegas e educadores é um engano. É abrir mão de um dever docente.

Com o intuito de minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem ocasionado pela indisciplina, propomos, nesta sexta e última ação, a construção coletiva das regras disciplinares, objetivando a compreensão dos problemas ocasionados pela indisciplina, com a participação de todos os agentes envolvidos na construção do fazer pedagógico da escola em análise.

Dessa forma, no início do ano, letivo será proposta uma assembleia geral com a Equipe Pedagógica, Professores e Alunos de todos os anos de Escolaridade, sendo feita, inicialmente, uma explanação sobre a temática indisciplina e os problemas decorrentes dela. Em seguida, com o auxílio dos representantes de turmas, serão definidas as regras disciplinares que todos deverão cumprir para o efetivo processo de coletividade, socialização, e, sobretudo, da realização do ensino e aprendizagem com qualidade.

A seguir, no Quadro 17, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a última ação do PAE.

**Quadro 17 – Cronograma de Atividades – Definição de regras coletivas**

	<b>Mês</b>	<b>Data do Encontro</b>	<b>Atividade Realizada</b>	<b>Temática Abordada</b>
2019	Fevereiro	08/02/2019	Em assembleia geral com todos os envolvidos, falar sobre a indisciplina e expor as regras gerais da escola. Definição coletiva do que será considerado ato indisciplinar na escola.	Indisciplina. Processo de ensino e aprendizagem. Fracasso Escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

A Definição de regras de forma coletiva visa tornar todos os agentes educacionais responsáveis pelas suas atitudes e ações.

As ações propostas neste Plano de Ação Educacional são totalmente exequíveis e de baixo custo para facilitar sua implementação na escola investigada. Diante de todo o exposto, passemos para as considerações finais da pesquisa, em que são retomados os aspectos relevantes do trabalho, bem como as possibilidades de futuras investigações que este estudo de caso oferece a outros pesquisadores da área educacional, com o enfoque na gestão escolar e na transição entre ciclos do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível observar e constatar, como um dos principais desafios enfrentados na construção desse trabalho, a carência de estudos teóricos sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF. Desse modo, apresentamos, aqui, uma reflexão de Altenfelder (2013), quando ressalta que os anos finais do EF “precisam ser repensados”. O autor chama o período do 6º ao 9º ano de “ciclo esquecido”. Notamos, portanto, que a maioria dos estudos sobre transições versam principalmente sobre a Educação Infantil e a passagem do Ensino Médio para cursos Universitários. Tal fato demonstra a necessidade do aprofundamento de estudos quanto à influência da adaptação discente, a indisciplina e o processo de aprendizagem, principalmente, durante as transições escolares para os anos finais do EF.

Como discutido ao longo do trabalho, reforçamos, com este estudo de caso, que a massificação da educação trouxe avanços na inclusão de alunos no sistema de ensino, mas a falta de investimento não tem propiciado a qualidade necessária para manter esses alunos na escola e, sobretudo, garantir aprendizagem a todos.

Durante a pesquisa de campo, observamos que tanto os alunos quanto os professores e a equipe gestora da Escola Estadual Monteiro Lobato enfrentam dificuldades em lidar com a transição do 5º para o 6º ano. A ausência de ações voltadas especificamente para auxiliar alunos e professores durante esse processo foi constatada como um dos pontos de intervenção na escola pesquisada. Tal ausência, combinada ao déficit de aprendizagem apresentado pelos alunos, potencializa os impactos provocados pela passagem para a primeira fase dos anos finais do EF.

Nesse sentido, a falta de ações voltadas, especificamente, para o processo de adaptação discente - observada durante a pesquisa de campo - também evidencia o possível despreparo da instituição investigada.

Já no que tange à participação da família, os dados demonstraram que as reuniões de conselho de classe são a estratégia de participação que mais integram a família da turma analisada à vida escolar dos filhos. O apoio da família é relevante e pode ser um diferencial na busca da escola em seu objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Entendemos que a família deve ser o apoio

natural dos alunos durante sua trajetória escolar, e sua participação nas atividades escolares é de extrema relevância. Sendo assim, é necessário pensar ações que promovam a aproximação dos responsáveis sempre com a finalidade de melhorar o acompanhamento dos alunos durante o ano letivo.

Verificamos, ainda, com a pesquisa de campo, que os professores compreendem a complexidade do ingresso dos alunos no 6º ano. Contudo, apesar do reconhecimento de esforços isolados, a falta de uma proposta pedagógica construída de acordo com as especificidades desse momento prejudica o trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, há reflexos no desempenho dos alunos, principalmente, nos primeiros meses do ano letivo.

Outro ponto observado e muito questionado pelos professores foi a indisciplina dos alunos. Eles retratam que os alunos quando chegam nos anos finais do EF mudam consideravelmente o comportamento, dificultando e prejudicando o processo de aprendizagem.

Entendemos, a partir da pesquisa de campo, a importância da afetividade na relação do professor com o aluno, buscando agregar carinho e cuidado com aprendizagem. Portanto, nesta etapa de 6º ao 9º ano, os valores, a busca da autonomia, os conhecimentos, adquirem novas formas de manifestação na vida prática desse jovem. Nesse sentido, no dia a dia escolar deve-se buscar a sistematização dos conteúdos; o sucesso do processo ensino aprendizagem e a participação ativa desse jovem na construção do seu conhecimento.

Por fim, a partir do levantamento dos dados e da discussão dos resultados apresentados nos capítulos 1 e 2, construímos o PAE, apresentado no capítulo 3. Tal plano contempla, inicialmente, ações que buscam a formação continuada para os profissionais que trabalham com os alunos do 6º ano. A proposta visa auxiliá-los no momento de transição e adaptação, com intuito de minimizar impactos negativos nesse processo. Detalhamos ações para o acolhimento desses alunos na nova etapa escolar e ações para minimizar os impactos decorrentes da indisciplina.

A partir do PAE, esperamos promover a diminuição dos impactos sofridos pelos alunos que ingressam no 6º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato. Outro resultado esperado com as ações do plano é a elevação da qualidade do trabalho pedagógico dos docentes, pois os eles receberão subsídios para melhor compreender o processo de adaptação dos alunos durante as transições escolares.

Por fim, almejamos que, com a constatação da efetividade do PAE proposto, seja possível estender suas ações para outras instituições do município de Montezuma.

Ressaltamos que o presente estudo não teve a pretensão de resolver, de forma global, os problemas provocados pela adaptação discente durante as transições escolares. Sua proposição busca contribuir com propostas que possam ampliar os debates sobre os impactos sofridos pelos alunos que vivenciam a passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF e auxiliar o trabalho pedagógico da Escola Estadual Monteiro Lobato em relação a esse processo de adaptação dos alunos no 6º ano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1405/1500>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ALTENFELDER, A. H. **Anos finais do Ensino Fundamental precisam ser repensados, diz pesquisadora**. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28342/anos-finais-do-ensino-fundamental-precisam-ser-repensados-diz-pesquisadora/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ANDRADE, M. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. 2011. 40 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, A. R. **5ª série em questão: transição/ ruptura entre o local e o universal**. s/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do livro, 2008.

BENTO, A. Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita**. Porto: Edições Asa. 2007. p.375-384.

BORGES, R. S. M. **Desafios ao Educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10254/1/Renata%20Sales%20de%20Moraes%20Borges.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#>> Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: de 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70)>

0-passoapasso9anos-pdf&category\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 07 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI; 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm05.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm05.htm)>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRUNER, J. O **Processo da educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CAEd. **Sistema de Monitoramento do SIMAVE**. s/d. Disponível em: <<http://monitoramento.caedufjf.net/#/indicadores?idInstituicao=31082309&idParticipante=2>> Acesso e: 08 jul. 2018 (Acesso restrito)

CANTANHÊDE, F. L. M. A Contribuição da afetividade no Ensino Fundamental. In: Congresso Nacional de Educação, 3, 2016. **Anais...** Natal: Editora Realize, 2016, p. 1-12.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, London, v. 33, n. 5, p. 527-533, abr. 1990.

CASTRO, C. S.; RODRIGUES, L. A. Disciplina e Indisciplina Escolar em tempos de sociedade excitada. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 67, p. 23-37, set./dez. 2016.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 369-376, 2004.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: DELGADO, C. C.; BARBOSA, M. C. S (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**: estudos

sobre Educação, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1- 13, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

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

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO. **Projeto Político Pedagógico**. Montezuma: 2016.

FONSECA, A. C. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FORGIARINI, S. A. B. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação/Semana de Educação, 19, 2007. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. N. T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório. (Brasil, 1998-2007). **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 33-51, 2008.

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização. (1930). In: **Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GARCEZ, P.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trab. Linguist. apl. [online]**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 65-95, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000100065&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100065&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 261, abr. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/553/a-indisciplina-e-seus-impactos-no-curriculo-escolar1>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, 1985.

GREENBAUM, T. **Using focus group to add depth to your focus on quality.**

Quality Observer, 1977. Disponível em:

<<http://www.groupsplus.com/pages/quality.htm>> Acesso em: 08 jul. 2018.

GRIGGS, R. A. **Psicologia: uma abordagem concisa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GROSS, I. **Discurso pedagógico sobre indisciplina escolar.** 2009. 114f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

GUSMÃO, B. B. **Dificuldade de Aprendizagem: Um olhar crítico sobre os alunos de 5ª série.** 2001. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

HAUSER, S. D.R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental:**

uma Revisão Bibliográfica. 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, L. P. M. A Construção do Gênero e do Letramento na Escola: como um tipo de conhecimento gera outro. **Investigações**, Recife, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

LOPES, M. C. Transições e pontos críticos das trajetórias de Escolaridade: estudo de caso em seis escolas Secundárias da grande Lisboa. **Interações**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 55-75, 2005.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva de educação. IN: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a Didática.** 20. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MAFFESOLI, M. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANTOVANINI, M. C. **Professores e alunos problemas: um círculo vicioso.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MATSUTANI, N. H. Y.; MANDA, A. C. **Melhoria do processo de fabricação de materiais contra fogo.** 2009. 63f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Engenharia) – Departamento de Engenharia Mecânica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<[http://sites.poli.usp.br/d/pme2600/2009/Trabalhos%20 finais/TCC\\_020\\_2009.pdf](http://sites.poli.usp.br/d/pme2600/2009/Trabalhos%20 finais/TCC_020_2009.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MEDEIROS, M. H.; LIRA, A. C. M. O Ensino Fundamental no Brasil: Breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o Ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.11, n.1, p. 159-178, jan./abr. 2016.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. 1997, 327f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003. p. 13-78.

MENDES, F. M. D. **Indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos**. 2009, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

MENESES, J. G. C. *et al* (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1989.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003. Institui o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de minas gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1.086, de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais** Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório Completo do Programa de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte, 2010. Não Publicado.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. **SIMAVE 2015 – Fatores associados ao desempenho nas escolas de Minas Gerais**: Revista Contextual. 2015. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-SIMAVE-2015-RC-WEB.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.660 de 01 de dezembro de 2017. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final sobre o processo de Elaboração das versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular.** Juiz de Fora, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Sistema Mineiro de Administração Escolar da Escola Estadual**

**Herculano Martins** Belo Horizonte: SEE/MG, s/d. Disponível em:

<<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 16 set. 2017. (Acesso restrito).

MONTAIGNE, M. Ensaios. São Paulo: Ed. Abril, 1972.

MOURA, E. M.; SILVA, J. C. Dilemas e desafios da reprovação escolar no contexto de uma escola pública: o que pensa a comunidade escolar. In: Simpósio de Educação/Semana de Educação, 19, 2007. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2007.

MORAN, J. **Os desafios de educar com qualidade.** 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MOTA, M. S. G.; PEREIRA, F. E. L. Desenvolvimento e aprendizagem: processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo. (s/d).

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_desenvolvimento.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

NOBRE, A. S. R.; JANEIRO, I. N. Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9º ano. In: Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 7, 2010. Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2010, p. 3033-3043.

NOGUEIRA, Y. P. A. **Política de formação do professor de Educação Física e indisciplina escolar**, 2010, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

OBSERVATÓRIO PNE. **Meta 2 – Ensino Fundamental.** 2018. Disponível em:

<<http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental/indicadores>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.).

**Gestão, financiamento e direito à educação:** Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

PACHECO, L.; SISTO, F. F. Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem.

**PSIC – Revista de Psicologia da Vektor Editora**, Vila Mariana, v. 6, n. 1, p. 43-50, 2005.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado.

**Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na Escola Fundamental: Questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai./ago. 2012.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>> Acesso em: 25 jun. 2018.

PEREIRA, A. I. B.; BLUM, V. L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014.

PEREIRA, C.; PEREIRA, I.; TORQUATO, A. J. O. **A ludicidade na interpretação e produção textual nas transformações vividas pelos educandos do colégio municipal Maria Luiza de Melo, no período de transição da 4ª para a 5ª série.**

2005. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Faculdade de educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M. C. (Org.) **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec, 2004. p. 11-32.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções a ação**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PINTO, C. B. G. C. O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno. **Universitas Face**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em:

<<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/47/95>> Acesso em: 14 nov. 2017.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. 2018a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/proficiencia>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência – Escola Estadual Herculano Martins**. 2018b. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/163280-ee-herculano-martins/proficiencia>>. Acesso em: 12 out. 2017.

QUEIROZ et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2018.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 101-127.

SACRISTAN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Currículo, políticas e práticas).

SARAGOÇA, J. *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdade, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011, p. 1-19.

SANTOS, M. P.; GISI, M. L. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (on-line)**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1267.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SILVA, M. C. **Aprendizagem e Problemas**. São Paulo: Ícone, 1997.

SIMÕES, M. I. B. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SIMON, I. Indisciplina e autoridade na escola. In: Congresso Nacional de Educação, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009.

TRUZZI, E. A. **Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores**. 2011. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **(IN)DISCIPLINA: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAUGHN, S. *et al.* **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTI, A. et al **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 9-20.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A Formação Continuada Face as suas Contribuições para a Docência. In: seminário de pesquisa em Educação Matemática, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>. Acesso em: 20 jul. 2012.



**Parte B – Aspectos organizacionais ou de gestão de sala de aula:**

1. O professor(a) se ausenta da sala? Se sim, quantas vezes?

---



---



---

2. Rituais de início da aula (marcar todas as opções que se fizerem presentes durante a observação):

O professor...	Sim	Não
A) Recolhe ou verifica o planejamento do dia.		
B) Faz a chamada ou preenche a lista de presença.		
C) Verifica a realização de deveres de casa.		
D) Escolhe o(a) aluno(a) ajudante do dia.		
E) Distribui materiais de uso coletivo.		
F) Certifica-se se todos os alunos estão de posse dos materiais didáticos necessários à realização da atividade.		
G) Outros:		

**Parte C – Atividades didáticas ou situações de ensino-aprendizagem:**

1. Com respeito à forma como o(a) professor(a) propõe os temas/atividades de aula, registre no quadro abaixo a(s) ocorrência(s) das seguintes situações:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
A) Apresenta ou retoma os temas em pauta?		
B) Explica o que os alunos deveriam aprender nesta aula?		
C) Anuncia as atividades que os alunos irão realizar na aula?		
D) Faz perguntas/propõe desafios para introduzir os conteúdos?		
E) Explora experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e das atividades em desenvolvimento?		
F) Relaciona o tema da aula com situações práticas cotidianas?		
G) Relaciona o tema ou atividade com conhecimentos/saberes prévios?		

2. Além das situações acima, o(a) professor(a) faz uso de outras estratégias para mobilizar/motivar os alunos para a aula? Quais?

---



---



---



---



---



---

**Parte D – Ambiente ou clima escolar e aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos:**

1. Na sala de aula registra-se a existência de normas/regras/combinados afixados em local visível? Em caso positivo, como se dá o cumprimento/uso dessas regras? Os alunos fazem menção à elas? Regulam suas condutas pelos combinados? Comentários:

---



---



---



---



---



---

2. Em relação à reação dos alunos frente a apresentação dos temas, atividades e instruções do(a) professor(a), selecione apenas o item que expresse a postura predominante na maioria da turma:

<b>2.1) Frente a propostas e tentativas de mobilização/motivação do(a) professor(a), os alunos:</b>
A) Respondem ativamente as perguntas e mostram-se entusiasmados;
B) Propõem direta ou indiretamente outros temas de seu interesse;
C) Aceitam com passividade as propostas do(a) professor(a);
D) Interrompem com comentários e perguntas impróprias;
E) Não mostram interesse pelo tema proposto;
<b>2.2) Frente às instruções do(a) professor(a), os alunos:</b>
A) As ignoram;
B) As acatam realizando a tarefa sem muito empenho;
C) As seguem com dificuldade (consultam o/a professor/a reiteradamente);
D) As seguem com facilidade e “soltura”;
<b>2.3) Sobre a interação entre alunos, se:</b>
A) Se apoiam mutuamente por meio de instruções e explicações;
B) Fazem brincadeiras e deboches entre si;
C) Brigam e mostram conflitos pessoais entre si;
D) Se corrigem e se disciplinam mutuamente;
E) Competem entre si por resultados;
F) Escutam com atenção e se interessam pelo trabalho de seus colegas;
G) Ignoram o trabalho dos seus colegas;
<b>2.4) Quanto à disciplina:</b>
A) Mais da metade dos alunos permanece atenta, acompanhando as aulas e perguntando ou opinando;
B) Mais da metade dos alunos permanece atenta, mas apenas alguns perguntam ou opinam;
C) Apenas um grupo pergunta ou opina, enquanto os demais fazem bagunça ou se desligam do trabalho em sala;
D) Nenhum aluno pergunta ou opina;

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

**Objetivo:** identificação pelos professores do 6º ano Paulo Freire de suas percepções, sentimentos, atitudes e ideias a respeito de uma determinada temática e da atividade desenvolvida em sala de aula.

Caros professores da Escola Estadual Herculano Martins,  
Sou aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e minha pesquisa é sobre a adaptação discente nas turmas em transição do 5º para o 6º ano. Sua participação é muito importante para minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração.

- Grupo Focal realizado com os professores do 6º ano Paulo Freire da Escola Estadual Herculano Martins.
1. **TEMA:** Impactos das turmas em transição do 5º para o 6º ano do EF.
  2. **QUEBRA-GELO:**
    - Para começar gostaríamos de pedir que cada um de vocês se apresentasse dizendo seu nome e disciplina que ministra e em seguida responda o seguinte questionamento: como você classifica, em uma escala de 0 a 10, a indisciplina na turma do 6º ano Paulo Freire? Por quê?
    - Como vocês definem a chegada dos alunos no 6º ano? Vocês acham que eles chegam interessados, entusiasmados e cheios de curiosidade?

### BLOCO A – Indisciplina:

Gostaríamos de saber, de acordo com a opinião de cada um, o que vocês entendem por indisciplina

#### PROBES:

- Quais os tipos de indisciplinas mais frequentes na turma do 6º ano Paulo Freire?
- Quais são as ações definidas por vocês para o combate à indisciplina?

### BLOCO B – Adaptação Discente:

Dentro da perspectiva da adaptação discente no 6º ano do Ensino Fundamental relate suas metodologias pedagógicas utilizadas para minimizar os impactos causados no ingresso do aluno no 6º ano.

#### PROBES:

- Para essa adaptação discente há a utilização de estratégias que contemplem a família na escola? Se sim, como é essa participação?

- Vocês contam com Rede de apoio que buscam atendimento para os casos de alunos em vulnerabilidade social? Quem é a rede de apoio que atende a Escola Estadual Herculano Martins?
- Como vocês acompanham o trabalho desta rede?

### **BLOCO C – Processo de ensino e aprendizagem:**

Como se dá o processo de aprendizagem da disciplina que cada um de vocês ministram?

#### **PROBES:**

- Quantos alunos desta turma se encontram no baixo desempenho?
- Quais ações são realizadas para elevar os índices de desempenho desses alunos?
- Quando preparam suas aulas? Quanto tempo vocês demoraram para preparar a aula de hoje/ontem...? Que material ou outros recursos utilizaram para preparar esta aula?
- Vocês têm algum tipo de apoio da equipe pedagógica (coordenação, direção ou outros) para planejarem ou prepararem suas aulas?
- Sobre a disposição espacial da sala: A organização dos alunos dessa(s) forma(s) foi uma escolha de vocês ou pode ser considerado um “padrão” da escola? Geralmente, qual a preferência do grupo de professores? Organização individual ou em grupo? Quando / a partir de quais objetivos vocês propõe atividade em grupo? Que critérios vocês usam para organizar os alunos?
- Nessa escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem específica de alfabetização ou cada um segue seu próprio método? No que consiste este método? O que faz a escola para assegurar a realização de práticas pedagógicas dentro desse modelo?
- Existem nessa escola orientações pedagógicas, curriculares, disciplinares, de avaliação, etc. que devem ser respeitadas e postas em prática por todos os professores? Quais são? Como é feita esta supervisão pela equipe dirigente?



## APÊNDICE C - FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aluno (a):	1º Semestre				Ano:	
	Critérios de Avaliação	Av. Diag. Inicial	1º Bim	2º Bim	2º Semestre	
					3º Bim	4º Bim
<b>Língua Portuguesa</b>						
<b>Linguagem Oral:</b>						
Narrar um acontecimento, deixando claro onde, quando, como e o que aconteceu.						
Descrever características de personagens, cenários e objetos.						
Recontar histórias, acontecimentos, notícias ou textos lidos em voz alta.						
Intervir em situações de intercâmbio oral, sem sair do assunto tratado.						
Participar das diversas situações de comunicação oral, manifestando suas opiniões.						
Acolher as opiniões alheias.						
Respeitar os diferentes modos de falar.						
Utilizar a linguagem, adequando-a as situações formais que acontecem na escola.						
Apreciar, de modo sensível, as produções dos colegas (olhar, ouvir, opinar, discutir).						
<b>Leitura:</b>						
Ouvir com atenção os textos lidos pela professora.						
Ler de forma independente textos cuja estrutura e conteúdo não são familiares.						
Executar ações a partir da leitura de instruções.						
Identificar as partes do texto (Título, início, meio e fim).						
Socializar as experiências da leitura.						
Utilizar recursos para resolver dúvidas na compreensão e interpretação de textos (consulta a professora, aos colegas, formulação de suposição).						
Buscar informações e consultar diferentes tipos de fonte (jornais, revistas, enciclopédias, textos).						
Demonstrar interesse pela leitura de livros na sala de aula e na biblioteca.						
<b>Linguagem Escrita:</b>						
Perceber a relação entre fala e escrita, utilizando às vezes uma, outras vezes todas as letras, para apresentar cada unidade sonora (sílabas).						
Escrever separando as palavras entre si.						
Escrever de forma que se possa ler, ainda que não ortograficamente, utilizando o sistema alfabético de escrita.						
Utilizar recursos próprios do texto escrito: maiúscula inicial, título, parágrafo, sinais de pontuação.						
Utilizar a reescrita de textos sem perder de vista as ideias originais do autor.						
Demonstrar com regularidade conhecimento das regras ortográficas estudadas, no uso funcional da Língua Portuguesa.						
Dividir o texto em frases, utilizando, às vezes, recursos						

do sistema de pontuação: ponto final, exclamação, interrogação e reticências.					
Resolver dúvidas ortográficas, utilizando dicionário e outras fontes escritas.					
Utilizar estratégias de escrita, planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação com orientação da professora.					
Analisar e interpretar, com clareza e objetividade, textos verbais e não verbais.					
Construir diferentes tipos de texto (anúncio, notícias, poema, contos, etc.) de forma convencional.					
<b>Matemática</b>					
<b>Números e Operações:</b>					
Construir o significado no número natural a partir da sua utilização no cotidiano.					
Utilizar diferentes estratégias, explorando situações problemas que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.					
Realizar sequências numéricas ascendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, etc... a partir de um número dado.					
Realizar sequências numéricas descendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, etc... a partir de um número dado.					
Compreender as características do sistema de numeral decimal, realizando leitura numérica.					
Identificar e compreender os números cardinais e ordinais.					
Compreender alguns dos significados das operações, especialmente da adição, subtração, analisando, interpretando, resolvendo e formulando situações-problema.					
Resolver cálculos de adição e subtração, utilizando estratégias pessoais e algumas técnicas convencionais.					
Realizar cálculos de multiplicação e divisão através de estratégias pessoais.					
Utilizar os sinais convencionais na escrita das operações.					
Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental.					
<b>Espaço e Forma:</b>					
Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.					
Realizar a descrição da localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço, usando suas próprias palavras.					
Identificar formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.					
Representar formas geométricas planas.					
<b>Grandezas e Medidas:</b>					
Identificar e estabelecer relações entre as unidades de tempo (dia, semana, mês, semestre, ano) e utilizar calendário.					
Reconhecer cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.					
Utilizar estratégias de troca entre cédulas e moedas em					

função de seus valores.					
Usar instrumentos de medida conhecidos (fita métrica, balança, régua, recipientes de um litro, etc.).					
Comparar relógios digitais e de ponteiros, fazendo a leitura das horas.					
<b>Tratamento da Informação:</b>					
Coletar e organizar as informações.					
Criar registros pessoais para comunicar as informações coletadas.					
Interpretar listas, tabelas, gráficos para comunicar a informação obtida.					
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.					
<b>Aspecto Social</b>					
Mantém bom relacionamento com os colegas.					
Mantém bom relacionamento com a professora.					
Compartilha brinquedos, jogos ou materiais.					
Sabe brincar e trabalhar em grupo.					
Participa de todas as tarefas.					
Justifica todas as ações.					
Toma decisões.					
Organiza suas próprias regras.					
Realiza com coerência sua autoavaliação.					
Sabe dar oportunidades aos colegas.					
Transmite recados.					
Aceita reclamações e críticas necessárias.					
Formula e aplica suas próprias sanções.					
Assume e cumpre pequenas responsabilidades.					
Espera sua vez para falar.					
Sabe ouvir as outras pessoas.					
Usa as regras essenciais de cortesia.					
<b>Aspecto Afetivo</b>					
Tem iniciativa para perguntar.					
Demonstra interesse por coisas novas.					
Concentra atenção.					
Inicia, persevera e conclui suas tarefas.					
Expressa-se de maneira diferente nos trabalhos.					
Apresenta sugestões próprias.					
É independente na realização de suas tarefas.					
Solicita informações da professora.					
Utiliza materiais de maneira variada.					
Perturba a ordem da classe.					
É alegre.					
É agressivo.					
Precisa ser continuamente supervisionado.					

Legenda:

S= Sim

N= Não

D= Em desenvolvimento

