

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.**

JAIRO GRANIER

**PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR: UMA VISÃO DE ALUNOS DO 6º ANO
DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SERRA- ES**

**SÃO MATEUS
2017**

JAIRO GRANIER

PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR: UMA VISÃO DE ALUNOS DO 6º ANO
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SERRA- ES

Dissertação apresentada a Faculdade Vale do
Cricaré para a obtenção do título de Mestre
Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.
Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa
Nunes

SÃO MATEUS
2017

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

G759p

Granier, Jairo.

Processo de transição escolar: uma visão de alunos do 6º ano de duas escolas da rede municipal de Serra - ES / Jairo Granier – São Mateus - ES, 2017.

82 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2017.

Orientação: prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes.

1. Transição escolar. 2. Alunos. 3. Visão. 4. Ensino Fundamental. 5. Serra - ES. 6. Nunes, Marcus Antonius da Costa. I.

Título.

CDD: 371.102

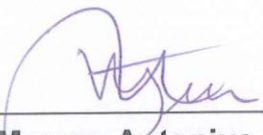
JAIRO GRANIER

**PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR: UMA VISÃO DE
ALUNOS DO 6º ANO DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 27 de outubro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Me. Luana Frigullha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

*“Nas grandes batalhas da vida,
o primeiro passo para a vitória
é o desejo de vencer .”
(Gandhi)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de inspiração e proteção em todos os momentos da vida.

Às escolas que amorosamente abriram suas portas para realização da pesquisa colaborativa.

Ao professor Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes meus agradecimentos pela prontidão para orientar-me nessa pesquisa de mestrado.

Ao amigo Mário Sérgio Fraga pelo constante incentivo e apoio em toda essa árdua caminhada.

Ao Miguel Luiz Nascimento pela preocupação, carinho, força e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da vida.

Ao meu afilhado e amigo Jackson Soares, que sempre esteve presente e prestativo durante essa caminhada.

À professora Sônia Maria da Costa Barreto pela indicação deste mestrado de qualidade, pelo carinho e exemplo profissional.

À secretária do programa pela presteza no atendimento com alegria e competência.
Aos amigos Erivelton Pessin, Carolina Meireles Rosemberg, Douglas Tamiasso, Fabiano Endlich, Carolina Bissolli Endlich e Maria Aparecida Bonomo por fazerem parte desta minha conquista, meu sincero muito obrigado.

LISTA DE SIGLAS

DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
5º	Quinto ano
6º	Sexto ano

GRANIER, Jairo. **Processo de transição escolar: uma visão de alunos do 6º ano**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2017.

RESUMO

O escopo desta dissertação de mestrado foi à questão do processo da transição escolar, na visão dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Aqui, nesta pesquisa científica, nos ocupamos na investigação das concepções destes citados alunos acerca deste processo educativo vivenciado no 6º ano. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa enquadra-se dentro do método qualitativo e, em relação aos objetivos, enquadra-se dentro da pesquisa qualitativa do tipo fenomenológica que tem como proposição revelar as experiências e as realidades vivenciadas no cotidiano dos 210 sujeitos selecionados para essa pesquisa Husserl (2007). A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de educação do município de Serra – ES, neste ano letivo de 2017. Como técnicas de coletas de dados, utilizou-se a aplicação de questionário aberto e de entrevistas estruturadas com grupo focal e para mapear, categorizar, analisar e tratar os dados foi utilizado a metodologia qualitativa da análise do conteúdo Bardin (2011). Os resultados da pesquisa revelaram que as visões dos alunos não têm sido prioridade da escola para assegurá-las dentro do Projeto Político Pedagógico praticado; Constatou-se que os principais problemas anunciados pelos alunos acerca do processo de transição foram: a redução da afetividade social dos docentes do 6º ano, a ampliação do número de professores e das disciplinas, a dificuldade de adaptação à nova organização escolar, principalmente das aulas em 50 minutos e da dificuldade para adaptação à prática educativa de cada um dos nove professores. Conclui-se que, mesmo diante da atual LDB, que estabelece que o aluno é o sujeito central e razão da existência da escola e que a mesma deve tecer diálogo com estes sujeitos, no currículo em ação tem ocorrido importante distanciamento. O estudo revelou a necessidade emergente das escolas pesquisadas validarem e reconhecerem as concepções dos alunos do 6º ano, visando reduzir os inúmeros problemas de adaptação apontados pelos alunos pesquisados e, ainda, assegurar o diálogo entre a escola com esses alunos para promoção de alta qualidade de aprendizagem.

Palavras- Chave: Transição escolar. Alunos. Visão. 6º ano. Escola

GRANIER, Jairo. **School transition process: a vision of students of the 6 th years** .2017. 90 F. Thesis (Masters) - College Vale Cricaré, St. Matthew - ES, 2017.

ABSTRACT

The scope of this dissertation was the question of the process of school transition in the vision of the students of the 6th year of elementary school I, countless researches in the national and international literature have pointed out that the school transition process is a phenomenon occurred in the educational process of students in the 6th year in which the negative effects outweigh the positive ones. The transition process that characterizes the state of change from one educational segment to another has caused sadness, conflict, school dropout, and low quantitative and qualitative school performance among these students. Here in this scientific research we focus on the investigation of the conceptions of these students about this educational process experienced in the 6th year. Regarding the methodological procedures, the research is part of the qualitative method and, in relation to the objectives, falls within the qualitative research of the phenomenological type, this one has as a proposal to reveal the experiences and realities experienced in the daily life of the 210 subjects selected for this research Husserl (2007). Field research was carried out in two schools of the municipal public education network in the municipality of Serra-ES in this school year of 2017. As data collection techniques, the application of an open questionnaire and structured interviews with a focus group and for mapping, categorizing, analyzing and processing the data, the qualitative methodology of the Bardin content analysis (2011) was used. The results of the research revealed that the conceptions of the students have not been the school's priority to ensure them within the Pedagogical Political Project practiced; It was verified that the main problems announced by the students about the transition process were: the reduction of the social affectivity of the teachers of the 6th year, the increase of the number of teachers and the disciplines, the difficulty of adapting to the new school organization mainly of the classes in 50 minutes and the difficulty of adapting the educational practice of each of the nine teachers. It is concluded that even in light of the current LDB that establishes that the student is the central subject and reason for the existence of the school and that the same must dialogue with these subjects, in the curriculum in action there has been important distance. The study revealed an emerging need of the schools surveyed to validate and recognize the conceptions of the sixth year students in order to reduce the numerous problems of adaptation pointed out by the researched students and also to ensure the dialogue between the school with these students to promote high quality of learning.

Keywords: School transition. Students. Vision.6thyear. School.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Visão dos alunos do 6º ano do que eles não gostam	40
GRÁFICO 2- Visão dos alunos acerca das mudanças ocorridas do 5º para o 6º ano.....	41
GRÁFICO 3- Visão dos alunos do 6º ano do que eles julgavam necessário mudar na escola.....	42
GRÁFICO 4- Relato dos alunos acerca do que eles mais sentem falta no 6º ano em comparação com o 5º ano	43
GRÁFICO 5- Visão dos alunos do 6º ano sobre o quantitativo de alunos na sala	44
GRÁFICO 6- Visão dos alunos dos 6º anos do ambiente da sala de aula.....	45
GRÁFICO 7-Visão dos sujeitos da pesquisa sobre a prática educativa do quinto ano	46
GRÁFICO 8- Visão dos alunos pesquisados sobre a prática educativa e a relação com os docentes	47
GRÁFICO 9- Principais mudanças ocorridas do quinto ano para o sexto ano de acordo com os sujeitos pesquisados.....	48
GRÁFICO 10- Disciplinas que os alunos dos 6º anos mais gostam	49
GRÁFICO 11- Relato dos sujeitos pesquisados de como eles gostariam que fossem as aulas.....	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 TRANSIÇÃO ESCOLAR 5° AO 6° ANO - ENSINO FUNDAMENTAL II.....	17
2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A TRANSIÇÃO ESCOLAR NO SEXTO ANO	28
2.3 A AFETIVIDADE SOCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NO SEXTO ANO	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	36
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	36
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
3.4 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	38
3.5 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	39
3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	39
3.7 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	40
4.1 RESULTADOS COLETADOS	40
4.2 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS NOS RESULTADOS GERAIS.....	51
4.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA REALIZADA COM GRUPO FOCAL.....	57
4.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS COLETADOS COM GRUPO FOCAL	60
5 CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES	76

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação assegurado pela Faculdade Vale do Cricaré-São Mateus, tem como proposição a discussão acerca da visão dos alunos do 6º ano sobre o processo educativo da transição escolar, o objeto de estudo desta pesquisa.

Foi escolhida pelo pesquisador a área de concentração em Educação, porque o mesmo iniciou o exercício do magistério em 1990, na rede pública de educação do município de Serra, pertencente ao Estado do Espírito Santo e, atualmente, ocupa a função de coordenador de turno, a qual possibilitou observações sistemáticas acerca do objeto de pesquisa colocado para investigação neste trabalho.

A motivação para escolha deste objeto de pesquisa vem primeiramente do silêncio da voz do pesquisador durante a sua escolarização em um período de regime militar do Brasil em que as vozes das minorias eram, e ainda são, negadas dentro da escola que não valida a visão de todos os alunos.

Foram muitas as inquietações do professor-pesquisador durante suas observações enquanto estava na docência na disciplina de História, no ensino fundamental em escolas públicas do município de Serra- ES em relação ao processo da mediação pedagógica. Intrigavam os recorrentes discursos dos professores durante as reuniões pedagógicas, em seminários da área, em encontros nos intervalos na sala dos professores, em que era evidenciada a dificuldade para lecionar no 6º ano, devido ao fato de os alunos serem imaturos demais, indisciplinados, não fazerem silêncio no momento de explicação da matéria, da falta de atenção na aula, da falta de organização e esquecimento de materiais em casa, da saída da sala de aula nas trocas de professores, dos recorrentes atrasos na aula depois do intervalo e das aulas de Educação Física; essas concepções são endossadas pelos professores na qual são disseminadas e validadas pela escola, com propostas dos professores para resolução desses citados problemas.

Diante do exposto, verificamos a ausência da visão dos alunos, sujeitos desta pesquisa, dentro do espaço escolar sobre como os mesmos enxergavam o contexto escolar, seus pontos de vista e julgamentos. Essa inquietação e angústia também permeavam a práxis educativa do pesquisador em turmas da quinta série, hoje denominada de 6º ano. Muitas das vezes notou-se falta de compreensão das teorias de aprendizagem, da falta de experiência no exercício do magistério nos anos iniciais e de interação com professores do 5º ano promovidos pelas escolas.

Nessa mesma direção colocada acima, verificamos que os discursos de coordenadores de turno, pedagogos e gestores sobre o objeto de pesquisa, colocado aqui neste trabalho de dissertação, eram, e ainda são validados e cristalizados pela escola, colocando-os numa posição hierárquica verticalizada, superior ao do aluno, porém para melhoria do processo de ensino e aprendizagem inspirados na visão freireana os pontos de vista, os julgamentos racionais dos alunos são os pilares de uma educação progressista.

A formação em Pedagogia do pesquisador possibilitou um embasamento teórico acerca das discussões da aprendizagem, principalmente da teoria do desenvolvimento cognitivo do aluno postulado por Jean Piaget (2003) e da visão de mundo, homem e sociedade defendidos por Paulo Freire. O trabalho do pesquisador nos 30 anos no exercício do magistério na rede pública de educação está alinhado com a visão do aluno sujeito desta pesquisa acerca da realidade da sala de aula que deve ser assegurada no currículo em ação.

Ressalta-se que as duas escolas pesquisadas têm assegurado, no Projeto Político Pedagógico prescrito (PPP), na sua missão, valores e visão a formação integral constante de cidadãos críticos, autônomos, reflexivos e atuantes na atual sociedade, em contrapartida os pontos de vista, a visão, os julgamentos dos alunos ainda têm sido invalidados pela escola, em particular dos sujeitos desta investigação.

Em momentos pontuais da aula, na mediação pedagógica da disciplina de História no sexto ano, o pesquisador ouvia atentamente a visão dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem e notava que seus julgamentos deveriam ser discutidos em

reuniões de professores, porque os alunos apontavam uma visão com importante distanciamento em comparação com as dos professores.

É sistematicamente observado nestes 30 anos no exercício do magistério, na Educação Básica deste município, a resistência da escola para reconhecer a visão dos alunos acerca do processo de transição escolar, trazendo como consequência o desinteresse de um quantitativo importante de alunos para a aprendizagem. Os resultados são observados nos instrumentos avaliativos da escola, que tem embasadas suas respostas apenas nas questões da falta das competências básicas das disciplinas nos anos iniciais e no desajuste familiar, porém ainda não foi colocado como discussão que a transição escolar figura como uma das razões do insucesso escolar de um número elevado de alunos na escola pesquisada e em outros contextos escolares do país, conforme aponta dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC).

O processo de transição escolar colocado aqui como objeto de investigação possui volume pequeno de produções em nível nacional de periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, em contrapartida, esse tema trazido para investigação constitui-se como uma das grandes problemáticas contemporâneas da educação básica brasileira, em detrimento da significativa redução da aprendizagem dos alunos neste ano letivo, trazendo um significativo quantitativo de reprovação escolar na rede municipal de Educação do Município de Serra – ES.

A proposição do pesquisador foi se aprofundar em leituras na literatura nacional e internacional acerca do objeto de pesquisa na qual encontrou - se maior volume de produções na língua inglesa, sinalizando a busca de evidências científicas sobre os problemas vivenciados no processo educativo desses alunos pesquisados. Ainda foi realizado levantamento bibliográfico nos trabalhos de Sakiz (2007,2008), Crockett et al (1998), Dockett e Perry (2007) e Akos (2002).

Vale destacar que essa pesquisa científica encontrou um quantitativo aquém do esperado somando-se periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado encontradas no banco de dados de domínio público da Coordenação de

Aperfeiçoamento Profissional em Nível Superior (CAPES). Foi realizado levantamento bibliográfico entre os anos de 2010 a abril de 2017, com isso observa-se que essa temática apresenta cerca de 1% do total de dissertações e teses de doutorado.

Tal fato justificativa a necessidade emergente de pesquisas científicas que revelam a visão dos alunos do 6º ano sobre o processo da transição do Fundamental I para o Fundamental II dos alunos da rede municipal de educação do município de Serra-ES. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2015 e 2016 os índices de reprovação foram preocupantes no 6º ano; estima-se que entre 18,0 % e, 19,01%.

A relevância social desta pesquisa científica consiste na produção de subsídios teóricos que servirão de apoio para as ações educativas de professores, pedagogos, pais, gestores e secretários municipais de educação e servir de referencial teórico para futuras pesquisas nesta linha de investigação.

Em relação à delimitação metodológica, que será brevemente explicitada nesta seção, foram seguidos os aportes teóricos de Husserl (2007), o qual explica que este tipo de pesquisa enquadra-se dentro da pesquisa fenomenológica porque, de acordo com esse autor, sua principal proposição consiste na investigação das vivências e realidades dos sujeitos que está alinhado com a proposição deste trabalho de investigar as concepções dos alunos dos 6º ano acerca da transição escolar.

No atual cenário da educação básica pública brasileira, os princípios norteadores da corrente pedagógica progressista de uma educação libertadora, problematizadora e emancipatória são defendidos nos documentos legais atuais da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), e foram verificados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas tomadas para essa pesquisa. Eles estabelecem a participação dos alunos em todo processo educativo; contraditoriamente as

escolas não têm reconhecido as visões dos alunos sobre a transição escolar conforme foi revelado na pesquisa de campo.

Atualmente, temos os trabalhos de teóricos da corrente progressista de ensino em que listamos Paulo Freire, Demerval Saviani, Carlos Cipriano Luckesi, Ilma Passos Veiga, Vitor Henrique Paro, Celso Vasconcellos, Gimeno Sacristán, Vera Candau, Peter MacLaren, Michael Apple e Moacir Gadotti. Verificamos consenso entre esses teóricos da educação que a escola contemporânea do século XXI deve em todo processo educativo assegurar a participação, integração, interlocução e valorizar as narrativas dos alunos porque, para os citados autores, a formação humana integral do aluno perpassa pela dialogicidade entre os atores educacionais e constitui um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo diante das produções consistentes desses renomados autores da educação nacional, o cotidiano da sala de aula revela maior alinhamento com a corrente pedagógica liberal tradicional.

Diante do exposto, colocamos como problema de investigação: Por qual razão as duas escolas pesquisadas não têm reconhecido a visão dos alunos do 6º ano acerca do processo de transição escolar vivenciada no cotidiano da sala de aula?

A hipótese colocada é que, no currículo em ação, aquele praticado pela escola em toda sua historiografia, a mesma tem silenciado a voz dos alunos, considerando-os como sujeitos passivos em todo processo educativo da Educação Básica. Apresentamos como Objetivo Geral desta pesquisa de dissertação de mestrado “Revelar a visão dos alunos dos 6º anos do ensino fundamental II deste ano letivo em relação ao processo da transição escolar”.

No desdobramento do Objetivo Geral em específicos, elencamos os seguintes a seguir:

- . Apresentar gráficos com a visão dos alunos do 6º ano sobre o processo educativo da transição escolar do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental II;
- . Mapear e categorizar a visão dos sujeitos da pesquisa coletadas nos dois instrumentos de coleta de dados utilizados;

- . Verificar *in loco* no PPP prescritos das duas escolas os escritos assegurados sobre a transição escolar;
- . Apresentar um guia educativo com ações educativas para o trato pedagógico no 6º ano.

Apresentamos, a seguir, a organização desta dissertação a saber:

No capítulo I apresentou-se a Introdução da dissertação, na qual foi brevemente caracterizada a trajetória acadêmica do professor-pesquisador e, em seguida, apresentou-se o tema da dissertação; posteriormente anunciou-se a justificativa, o problema de investigação, a hipótese, a breve descrição da metodologia de pesquisa e os objetivos da pesquisa.

No capítulo II, foi apresentado o referencial teórico selecionado para solução do problema de pesquisa, sendo que esse foi subdividido em três subtítulos.

No capítulo III, foi discorrido sobre o delineamento metodológico da pesquisa, caracterizando todas as etapas seguidas conforme as orientações dos autores da área utilizados nesta pesquisa.

No capítulo IV, foi proposto, inicialmente, a apresentação dos resultados dispostos em cinco quadros e, posteriormente, realizada a análise e tratamento de dados, tendo como embasamento a metodologia de Bardin (2011) com articulação com o referencial teórico usado na pesquisa.

No capítulo V, foi explanada a conclusão do trabalho, apresentando a resposta para o problema de pesquisa e a confirmação ou não da hipótese colocada; foram citadas as contribuições da pesquisa e as futuras sugestões para novas pesquisas na área.

Em seguida, são apresentados o anexo, os apêndices, o questionário proposto aos sujeitos da pesquisa e o material educativo elaborado, contendo ações educativas para reduzir o problema da transição escolar vivenciada pelos alunos do 6º ano, explicitadas nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PROCESSO DA TRANSIÇÃO ESCOLAR DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Nessa sessão, será discorrido sobre os aportes teóricos que nortearam a pesquisa para a resolução do problema de pesquisa.

Inicia-se a discussão elucidando o conceito de transição escolar encontrado no dicionário Miguel (2002), o qual concebe transição como significativa ruptura, ato de romper, rompimento, interrupção. Fazendo uma analogia do diálogo com o conceito apresentado para o contexto escolar, entende-se que a ruptura consiste na mudança abrupta que acomete o aluno na mudança do segmento dos anos iniciais que possui uma organização escolar específica para o segmento do ensino fundamental II, com especificidades em termos de organização curricular completamente diferente da vivenciada pelo aluno nos anos iniciais.

Na acepção de Pereira e Mendonça (2005) e Antunes (1996), a transição escolar é caracterizada como um período de crise normativa na vida da criança, pré-adolescentes e adolescentes. Entendemos que compete à escola compreender essa etapa de transição dos alunos nas dimensões educativas, afetivas, sociais e cognitivas e assegurar propostas educativas para minimizarem os problemas comuns apontados pela literatura no decorrer deste estudo.

Sobre essa questão, os aportes teóricos de Lima, Serra e Prista (2002) mostram que no processo de transição dos alunos do 6º ano apresentam inúmeros efeitos negativos como maior distração cognitiva e comportamental; assim, entendemos a fala de alguns discursos dos professores de que os alunos são desatentos e distraídos. Os referidos autores apontam como sendo uma característica comum encontrada nos alunos sujeitos desta pesquisa, agravada pela falta de embasamento teórico desses professores, os quais, muitas vezes, possuem pouca formação específica nos fundamentos da educação, em particular na teoria

psicogenética, o que dificulta a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Verificamos nos documentos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e da atual Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que o processo de transição escolar significa mudança de um segmento escolar para outro, quer dizer, a passagem da educação infantil para os anos iniciais e, deste para o ensino fundamental, e posteriormente para as três séries finais do ensino médio que finaliza a Educação Básica, e por último o ensino superior. Entende-se que o processo da transição escolar é concebido pela escola brasileira como uma etapa de normalidade, na qual o aluno perpassa em cada ciclo de aprendizagem, desconsiderando os problemas vivenciados pelos alunos.

De acordo com os trabalhos de autores da literatura internacional Mullins e Irvin (2000); Akos (2002); Benner (2011) e Shumacher (1998), o processo de transição escolar ocorre com alunos na faixa etária entre 11 e 12 anos, momento que corresponde à finalização da infância e ao início da puberdade, período esse marcado pelo desenvolvimento do educando dentro das dimensões biológica, social, psíquica e emocional na qual o mesmo deve adaptar-se à mudança no ciclo de aprendizagem.

Ressalta-se que o processo de adaptação ao 6º ano não ocorre da mesma maneira para todos dos alunos, visto que um quantitativo significativo apresenta dificuldade como mostra as pesquisas dos citados autores. Dialogando com esses autores, evidencia-se que há ruptura da organização de um ciclo de aprendizagem para outro com importante diferença curricular, o que pode desencadear, nos alunos, dificuldades de adaptação, causando como efeito negativo os dados citados a seguir, evidenciados em pesquisas internacionais.

Sobre essa questão, dados importantes são trazidos pelas pesquisas de Barnhill (2000) e Kiozumi (2000) que revelaram a manifestação da ocorrência de depressão em alunos, devido à mudança de um ciclo de aprendizagem para o outro.

Na literatura nacional, há carência de trabalhos científicos sobre essa questão, sinalizando outro efeito negativo vivenciado pelos alunos do 6º ano, na qual a escola pública, por falta de uma equipe multidisciplinar, não realiza intervenção adequada; outro fator relevante é que e o professor em sala de aula não teve na formação inicial saberes disciplinares adequados para trabalhar com alunos com o quadro exposto.

Bento (2007) aponta que os alunos relatam que possuem maior autonomia no contexto escolar no 6º ano, porém, em contrapartida, há maior exigência dos professores para manter a sala em silêncio, os quais exercem controle maior sobre as ações dos alunos. Para o citado autor, essa relação de tensões e conflitos estabelecidas na relação afetiva social entre professor e aluno tem causado estresse entre eles, tornando um elemento desencadear do desinteresse para aprendizagem dos conteúdos curriculares das disciplinas, principalmente daquelas na qual não foi assegurado vínculo de afetividade social com o professor.

Nesta mesma perspectiva dos citados autores acima, os trabalhos de Marturano (2008) e Barbosa (2000) mostram dados semelhantes nas dificuldades encontradas entre alunos do 6ºano, revelando tensões cotidianas vivenciadas por esses sujeitos na escola, família, professores e com a formação de novos pares na sala de aula. A autora aponta que escola apresentou importante dificuldade em fazer encaminhamentos pedagógicos, revelando o despreparo da escola para resolver este problema com a participação de todos os atores educacionais envolvidos no processo.

No posicionamento de Oliveira (2009), Bianca (2001) e Bento (2007), o 6º ano do ensino fundamental é marcado por abrupta ruptura da organização escolar para uma nova estrutura organizacional em relação a inúmeros aspectos pedagógicos, metodológicos e didáticos.

Mizukami (2011) anuncia que o aluno do 6º ano deve adequar-se rapidamente aos processos e métodos de ensino assegurados no PPP prescrito da escola, que, conforme aponta Maia e Costa (2011), tem apresentado importante distanciamento

no currículo em ação. Cabe ressaltar que um dos efeitos negativos julgados pelos sujeitos da pesquisa é a dificuldade de adaptação à diversificada abordagem de ensino de cada um dos professores.

Frente ao contexto apresentado anteriormente, Gusmão (2001) e Hauser (2007) explicam que a dificuldade de aprendizagem dos alunos do 6º ano está diretamente ou indiretamente relacionada a fatores pedagógicos econômicos, familiares e psicológicos. A questão colocada é que esses resultados são apontados pelos professores, porém faltam trabalhos consistentes na literatura nacional sobre a visão dos alunos em relação aos problemas vivenciados da realidade da experiência do 6º ano da escola brasileira, que possui especificidade diferente das pesquisadas pelos autores de língua inglesa; porém, alguns resultados mostram-se similares com a Educação Básica brasileira.

Em contrapartida, a literatura nacional citada na pesquisa de Silva (2011) apresenta maior volume de produções científicas acerca das visões dos professores, sinalizando que a voz desses sujeitos são validadas e reconhecidas pelo currículo escolar, uma realidade encontrada nas duas escolas pesquisadas, e silenciam as participações dos alunos na vida escolar.

Sobre essa discussão, Bento (2007), Sakiz (2007) e Moss (2008) acrescentam que este é um dos efeitos negativos da transição escolar caracterizada pela gradual redução do diálogo e da efetividade social entre professor e aluno até a etapa final da educação básica.

Na visão de Moraes (2009) e Lourencetti (1996), a escola brasileira e os cursos de formação de professores, na sua organização curricular, têm como foco principal a mera transmissão dos conhecimentos científicos, desconsiderando o despreparo de importante parcela de professores habilitados para trabalhar com 6º ano para compreender que o aluno possui três dimensões indissociáveis: a biológica, a social e a psicológica; e que todas estão implícitas no comportamento desses alunos. Esses fatores foram observados na realidade vivenciada em sala, durante a investigação, neste ano letivo, para esta pesquisa.

Na perspectiva de Bianca (2001), uma das atribuições do professor, no atual cenário educacional brasileiro, é atuar como mediador do processo educativo e dialogar com o educando acerca dos problemas por eles vivenciados sobre o processo da transição escolar, com a finalidade de reduzir os problemas mapeados no período da transição escolar; uma das alternativas é elencar propostas de intervenções.

Os trabalhos de Graça e Valadares (1998) apontam como estratégia da escola, no início do ano letivo, uma avaliação diagnóstica que pode ser aplicada por professores ou pedagogos. Essa atividade pode propor como questão, pedir para os alunos enumerarem os pontos positivos e negativos do processo da transição escolar. Ainda é sugerido pelas autoras um curso de formação continuada para os professores do 6º ano, promovidos pelo serviço pedagógico da escola ou pelas secretarias municipais de educação. Ressaltamos que no município de Serra- ES, nestes vinte e oito anos de exercício do magistério, não ocorreu nenhum curso de capacitação com esse fim para os professores que atuam nesse ano letivo.

Os autores Sakiz (2007,2008); Weldy (1991); Odegaard e Healt (1992) e Rattelle (2004) afirmam que o processo de transição escolar entre o primeiro ciclo para o segundo ciclo compromete o processo de aprendizagem de um quantitativo importante de alunos. Os citados autores enfatizam que as reduções do suporte dos docentes na efetividade social com os alunos desencadeiam menor interesse no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que, na literatura internacional, a questão da afetividade é amplamente discutida e vista como sendo um dos principais fatores para viabilizar uma aprendizagem significativa.

No Brasil, verificamos nos trabalhos de Bento (2007); Hauser (2007); Barbosa (2000) e Oliveira (2009) que a escola brasileira tem tratado o processo da transição escolar para o 6º ano dentro dos padrões de normalidade, não compreendendo os efeitos negativos e ou positivos decorrentes deste processo. Os autores apontam que a escola caracteriza esse processo como uma etapa do desenvolvimento biopsicossocial do aluno.

Concordando com as evidências científicas apresentadas pelos autores de referência nacional, porque verificamos, nesses anos no exercício do magistério na educação básica no município de Serra-ES, a inexistência de seminários ou eventos que abordassem como discussão o processo educativo dos alunos do 6º ano. Todavia, se faz presente nos documentos legais da Secretaria Municipal de Educação deste município os pressupostos da educação libertadora que visa autonomia do aluno durante todas as etapas da educação básica para a formação constante de um sujeito crítico, reflexivo e atuante na sociedade. Em contrapartida, esse discurso torna-se vazio ao silenciar as vozes dos alunos sobre suas concepções acerca da realidade do contexto da sala de aula.

Sobre essa questão, Freire (2011) argumenta que educar é um ato político e visa a emancipação e autonomia do sujeito. De acordo com Melin (2013) e Hauser (2007), há considerável complexidade implícita ao processo de transição escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, na qual é destacada a mudança na matriz curricular.

Recorrendo aos aportes teóricos de fonte documental na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é explicitamente instituída a proposição de educação para formação humana global do educando, ou seja, de um sujeito que expressa suas opiniões de forma crítica e reflexiva, condizente com os preceitos legais da vigente LDB.

Verificamos que a DCNEB e a atual LDBEN trazem em seus textos que a educação deve preparar o aluno para o exercício da cidadania e para questionar seus direitos e atribui à escola o diálogo com os alunos em todo processo educativo da educação básica porque, segundo esses documentos, é papel do aluno como sujeito central e capaz de explicitar sua visão acerca da realidade vivenciada no ambiente de aprendizagem. Para Sacristán (2000), no currículo em ação da escola deve aproximar-se com os preceitos legais.

Parafrazeando Forquin (2000) e Saviani (2000) e Silva (2011), o currículo escolar da Educação Básica brasileira é fragmentado em vários aspectos. Um desses aspectos

tem sido pouco retratado pela escola que é a ruptura curricular do 5º ano para o 6º ano, não ocorrendo integração entre professores, alunos e pais. Concordamos com os autores que é de competência da escola assegurar no seu PPP prescrito e praticado espaço educativo para troca de diálogos e o estabelecimento de ações educativas específicas para estes alunos do 6º ano que, de acordo com Bento (2007), apresenta efeitos negativos que compromete a aprendizagem dos alunos.

Um dos efeitos negativos da transição escolar para o 6º ano está relacionado com a falta de articulação da organização escolar, no sentido de maior preparação dos alunos do 5º ano para o ano seguinte, mediante às ações educativas pedagógicas, visando minimizar o processo da transição que ocorrerá no posterior ano letivo.

Autores como Crockett *et al.* (1998) já anunciavam que os alunos em transição do primeiro ciclo para o segundo apresentavam decréscimo nas notas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História. Aqui no Brasil, de acordo com dados recentes do MEC, por meio das avaliações padronizadas aplicadas pelo INEP, mostram dados similares ao mencionado por esses autores.

Os trabalhos de Mekos (1989), naquele período, já traziam evidências de que os alunos tidos como indisciplinados e agressivos, nos anos iniciais, teriam a situação agravada; para esse autor, uma das razões seria a diminuição da autoestima e a dificuldade de adaptação à nova organização escolar, associada à redução da afetividade social estabelecida com os professores.

Outro efeito negativo da transição escolar apontado por Barnhill (2000) é o alto índice de depressão ocorrido, principalmente, nos momentos de transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo de aprendizagem. Seguindo essa direção, Bento (2007) esclarece, em seus trabalhos, que uma das manifestações apresentadas por alunos do 6º ano revelaram súbita tristeza por meio da linguagem corporal, a falta de interesse de irem às aulas e no distanciamento com os colegas de turma.

Verificamos que as pesquisas de Midgley e Anderman (1995), Prati e Eizirik (2006) apontaram como dificultadores desse processo de transição a nova grade curricular

escolar, associada à reduzida orientação e acompanhamento da escola aos alunos neste período por parte dos responsáveis. Para esses autores, a mudança significativa encontra-se na nova grade curricular e na necessidade de o aluno adaptar-se a uma nova organização curricular escolar.

Evidenciam-se as contribuições dos aportes teóricos anunciadas por Mulin (2013) e Shulenberg e Petersen (1984) que revelavam que, nos anos iniciais, a disciplina de Matemática era a mais preterida pelos alunos e, em contrapartida, a partir do 6º ano é a menos preterida pelos alunos. Seu estudo ainda revelou que a escola que era tida nos anos iniciais como espaço social agradável, no 6º ano, segundo alunos, passou a ser menos agradável.

Verificamos, nos trabalhos de Fenzel (1992), realizado em escolas de bairros pobres dos Estados Unidos, que os alunos que apresentavam maiores problemas no processo da transição escolar, vivenciado no 6º ano, são alunos pertencentes ao segmento social desfavorecido. Isso devido ao volume maior de atividades escolares, à ausência dos pais e ou responsáveis no acompanhamento, associado ao fato de os pais possuírem pouca escolaridade para compreenderem as tarefas escolares de cada uma das disciplinas.

Esses dados internacionais são encontrados na literatura nacional nos trabalhos de Scoz (1994) que seguem a mesma direção, ou seja, a pobreza dos alunos aparece com o importante determinante dos problemas de aprendizagem. Na perspectiva de Penteadó (2006), um dos problemas condiz com o capital sociocultural na qual o aluno está inserido, porém os autores apontam a redução do acompanhamento dos pais na vida escolar do filho como o preponderante.

Em uma das escolas pesquisadas, o maior número de alunos reprovados no 6º ano é pertencente ao segmento social desfavorecido e, acredita-se que em outros contextos escolares públicos para este mesmo ano letivo encontram-se dados similares. Pontuamos que as escolas analisadas têm concebido o processo de transição escolar dos alunos para o 6º ano dentro dos padrões de normalidade,

devido à ausência no PPP prescrito e praticado de ações educativas específicas para este ano letivo.

Marturano (2008) e Melin (2013) acrescentam que as tensões cotidianas dos alunos do 6º ano estão diretamente relacionadas à questão das dificuldades encontradas pelos alunos na adaptação das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem dos diversificados professores e da reduzida interação estabelecidos entre professor-aluno. Para Ratelle (2004) e Boruchovitch e Bzuneck (2016), esses efeitos negativos citados têm desencadeado a falta de motivação para a aprendizagem desses alunos em transição escolar.

Na orientação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (BRASIL, 2015) em seu artigo 3, consta que é de competência do professor utilizar de várias metodologias de ensino e aprendizagem inclusive das novas tecnologias de informação e comunicação, porém no contexto da sala de aula ainda prevalece, como advoga Saviani (2003), o paradigma do modelo tradicional de ensino que apresenta como uma das características a aula expositiva centrada na figura do professor.

Sobre essa questão, Bento (2007) opina que a transição escolar para o 6º ano na qual ocorre a importante ampliação quanto ao número de professores e de disciplinas, associado na maioria das vezes com mudança de escola, corrobora como efeitos negativos da transição de ciclos de aprendizagem, na qual os alunos manifestam tristeza, apatia, depressão, comportamento agressivo e infrequência às aulas sem motivo aparente.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os trabalhos de Anderman, Hicks e Midgley (2004); Moss (2008); Benner (2011); Wentzel (2003); Bossa (2010) e Midgley e Urdan(2001) evidenciaram essa mesma realidade vivenciada por alunos colegiais americanos, da cidade de Nova Iorque, sobre o processo de transição para o segundo ciclo de aprendizagem; enquanto que os trabalhos de Dockett e Perry (2007) com alunos australianos e Volgler (2008) com alunos holandeses apresentaram resultados semelhantes, evidenciando que os efeitos negativos do 6º

ano estão presentes também no cenário internacional. Verificamos/, nos trabalhos destes citados autores, a colocação da transição como um fenômeno na qual tem trazido impactos negativos para os alunos que apresentam dificuldade de adaptação e ajustamento em novo ciclo escolar e apresentando redução na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nessa mesma direção, Bento (2007), Barbosa (2000) e Hauser (2007), no Brasil, em igual período, apresentou dados semelhantes com a literatura internacional supracitada e apontou que os efeitos negativos da transição para o 6º ano agravam-se quando o aluno tem mudança de escola.

Os trabalhos de Sakiz (2008) endossam os autores citados, ao revelar que, no processo de transição para o 6º ano, os alunos têm apresentado decréscimo para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de referência nacional comum, principalmente nas disciplinas de Linguagem e Matemática. Alguns dos fatores desencadeadores citados pelo autor e assinalados por Oliveira (2009) e Rangel (2001), com os quais estamos em acordo, foram a pluridocência, a dificuldade organizacional devido ao acúmulo de disciplinas, a pouca afetividade com os professores, a falta de motivação a organização da aula em 50 minutos o aumento do número de alunos por turma, a mudança de escola, a nova estrutura de pares e a abordagem de ensino dos professores, que na maioria das vezes tem sido alicerçada dentro da aula expositiva do professor, e da passividade do aluno no processo educativo.

Sobre essa questão, os trabalhos de Corsaro e Molinari (2005) explanam que, no processo de transição escolar, deve ocorrer o diálogo entre escola, aluno e professor, porque, para ele, ensinar é uma atividade relacional na ação educativa, tendo como finalidade a alta excelência da aprendizagem dos alunos. Todavia, na atual estrutura curricular da educação básica brasileira, e em particular do 6º ano, ocorre abruptamente a ampliação significativa das disciplinas e professores e associados à questão do início da pré-adolescência caracterizado pela mudança gradativa no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

Sobre essa questão, Rangel (2001) traz que o processo de transição ocorrido no 6º ano é apresentado pela literatura nacional e internacional como um momento de dificuldades, tensões e conflitos e da dificuldade de adaptação de um quantitativo importante de alunos, sendo observado desempenho escolar aquém do esperado em detrimento dos 9 docentes com formação específica diferenciadas, com distintas visões de educação, ensino, avaliação e aprendizagem na qual os alunos não foram previamente adaptados, mediante as ações educativas da escola no ano anterior.

Nessa mesma direção, os trabalhos de Dias da Silva (1997) enumeram as dificuldades apontadas pelos alunos sobre o processo de transição do quinto para o 6º ano, porém ressalta-se que esses dados foram divulgados há vinte anos e, mesmo assim, já apontavam resultados similares aos revelados nas pesquisas recentes de cunho nacional e internacional, evidenciando que os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança propostos por Piaget (2003) e Freitas (2010). Os dados são consistentes, uma vez que as metodologias de ensino dos professores de formação específica, então asseguradas do 6º ano, distanciam-se das vivenciadas pelos alunos nos anos iniciais.

Essa abrupta alteração curricular, na qual esses alunos vivenciam associada às mudanças nas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e psíquicas podem causar maior dificuldade de adaptação ao ambiente de aprendizagem do 6º ano.

Kaspary e Moreira (2011) afirmam que os professores de formação específica, na maioria das vezes, não tiveram experiência no exercício do magistério dos anos iniciais ou não têm formação em Pedagogia e, ainda possuem formação inicial insuficiente, acerca das teorias de aprendizagem, principalmente no que se refere à teoria psicogenética proposta por Jean Piaget e tida como referência teórica nos trabalhos desta área na contemporaneidade.

A Revista Nova Escola apresenta sugestões de como pais, professores, alunos e pedagogos podem atuar no momento da transição para o 6º ano e destacam-se dois aspectos relevantes: o primeiro é que no PPP e na proposta pedagógica curricular deve ter participação efetiva de todos os atores educacionais e o segundo é

sugerido que entre professor e aluno ocorra um diálogo acerca das melhores estratégias de como vivenciarem coletivamente o processo da transição escolar (NOVA ESCOLA, 2009).

A discussão de Maia e Costa (2011) segue a mesma direção, ao destacar que o projeto pedagógico é um ato político, diante da autonomia prevista pela atual LDB para as escolas organizarem sua proposta de ensino, na qual exige uma organização diferenciada para os alunos do 6º ano.

Na explicação de Dourado (2001), sobre o processo de transição, todas as decisões tomadas pela escola devem ser partilhadas e serem de conhecimento de todos os envolvidos para efetivação do currículo em ação da gestão democrática, na qual a participação dos alunos é fundamental nas decisões escolares. Nesse sentido, no 6º ano a escola deveria haver a prática de reconhecer a visão desses alunos acerca do ambiente de aprendizagem vivenciado pelos mesmos na sala de aula.

De acordo com as principais correntes pedagógicas presente no atual cenário educacional brasileiro reportou ao sociointeracionismo defendido na teoria de Vygotsky (2002) e à pedagogia crítico-social histórica dos conteúdos propostos por Saviani (2000). Segundo eles, o aluno é o sujeito ativo do processo educativo, assim, sentido compete à escola, dentro da gestão democrática e participativa, os alunos opinarem acerca da realidade vivenciada no cotidiano escolar; esse é um dos pilares de uma educação que visa à emancipação do sujeito.

2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A TRANSIÇÃO ESCOLAR PARA O 6º ANO

O termo “projeto”, na proposição de Veiga (2002), tem sua origem no latim *projectu* que por sua vez, é partícipio do verbo *projicere* que significa lançar para diante e é caracterizado como plano, intento e desígnio. Entendemos que o PPP é um documento que norteia todas as ações da escola e deve constar o intento de compreender os educandos, de promover dialogicidade entre aluno e professor.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, põe a gestão democrática e participativa como princípio da educação pública. Esse preceito legal foi incorporado à atual LDB, no seu artigo 3, no inciso VI. Esses documentos legais sinalizam avanço e conquista da educação pública brasileira; na explicação de Vasconcelos (2009), no atual cenário da educação brasileira, é emergente a necessidade de maior aproximação entre os documentos legais atuais com o projeto político pedagógico praticado dentro da escola.

Nas palavras de Paro (2013), um dos desafios da escola brasileira tem sido o processo de construção e reconstrução do PPP, importante documento que guia todas as ações da escola. Dentro do chão da escola, numa gestão participativa e democrática, na qual todos atores educacionais devem ter papéis ativos.

Na explicação teórica de Gadotti (2000), o Projeto Político Pedagógico deve constituir-se como guia de todas as ações educativas promovidas pela escola; dentre elas, ações para os alunos, em particular dos trazidos aqui neste trabalho como objeto de pesquisa. O autor ainda adverte que o PPP deve, além de ser uma construção coletiva na qual deve conter a participação dos alunos, ser revisado e transformado de acordo com as particularidades da comunidade, em outras palavras, a problemática amplamente citada e vivenciada pelos alunos deveria ser instituído dentro deste documento.

Saviani (2003) enfatiza ainda que, em todas as etapas de elaboração deste documento, a participação dos alunos e de toda a comunidade escolar são os pilares para configurar uma gestão democrática. Entendemos que esses alunos deveriam ser representados nos conselhos escolares e apresentarem a sua visão acerca do processo educativo vivenciado no 6º ano.

Apoiando-se em Veiga (2003), a proposição emancipatória que permeia o PPP prescrito é um dos grandes desafios na escola pública brasileira. Para sua consolidação no PPP, os alunos e pais têm sido convidados pela escola para a participação em momentos pontuais, todavia não têm ocorrido momentos, nas escolas pesquisadas, para registrar e validar as visões dos alunos.

De acordo com a vertente de Veiga (2003), a dimensão pedagógica do projeto da escola visa à formação de um cidadão crítico, participativo, criativo e responsável. Acreditamos que, para o cumprimento dessa dimensão, a escola, durante o processo educativo, deve conceder voz aos alunos, em particular do 6º ano, acerca da sua visão sobre a realidade e experiências vivenciadas na sala de aula para, se necessário, reorganizar o PPP com ação participativa dos alunos.

Embasados em Freire (2011), um dos pilares da escola pública democrática é a dialogicidade horizontal entre os atores educacionais, contraditoriamente tem sido cristalizado, na historiografia da educação brasileira, uma relação verticalizada em que a voz dos alunos é silenciada.

Entendemos e concordamos com a assertiva de Gadotti (2000) e Maia e Costa (2011) ao afirmar que o aluno deve participar das decisões que dizem respeito ao documento do PPP porque esse sujeito é capaz de expressar oralmente a realidade vivenciada no contexto escolar e ainda propor melhorias; o autor assinala que a escola, de maneira geral, não tem permitido sequer a participação dos alunos em decisões simples referente ao cotidiano escolar.

Examinando as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Serra - ES, que está em consonância com a atual LDB, percebemos que o documento estabelece a participação dos alunos, famílias e professores no colegiado para a tomada de decisões escolares. A Serra possui um quantitativo de 67 escolas de ensino fundamental e 68 Centros de Educação Infantil, neste ano foram matriculados 67 mil alunos, sendo que desses 21 mil foram na educação infantil.

Uma educação norteada no PPP pela Gestão Democrática Participativa onde todos os alunos acima de 10 anos votam escolhendo o diretor e os coordenadores de turno. Em relação à população possui 502.680 habitantes. É a segunda maior economia capixaba, com PIB de R\$ 14,8 bilhões, além de abrigar 46 das 200 maiores indústrias do Espírito Santo. (BRASIL, 2017).

Gadotti (2000), Saviani (2000) e Veiga (2003) explicam que, no contexto escolar, falta considerável aproximação entre o PPP instituído com o PPP em ação, sinalizando o desafio para efetivar a participação dos alunos no contexto escolar.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Vasconcellos (2009) reafirma a relevância da coletividade e principalmente da opinião dos alunos da construção desse documento, visto que os mesmos são o motivo principal da escola, e é fundamental convidá-los para o diálogo com o intuito de ajudar a resolver os problemas escolares, principalmente dos alunos do 6º ano que têm vivenciados os problemas característicos dessa etapa de ensino.

Acordamos com o posicionamento teórico de Padilha (2005), ao afirmar, com propriedade, que a escola contemporânea deve oportunizar, aos alunos, espaço para que expressem suas opiniões; antes, porém, devem conhecer sua visão e, posteriormente, discuti-las no colegiado para tomada de decisões. Não obstante, a prática tem mostrado que a discussão sobre esse tema de investigação nessa pesquisa é guiado pelo discurso dos professores do 6º ano sobre a representação social que eles possuem desses alunos.

2.3 AFETIVIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO 6º ANO

A opção pela delimitação teórica do termo afetividade, proposto neste trabalho, está embasado nos trabalhos de Antunes (1996) e Giancaterino (2007), configurando-a dentro da dimensão social, que ocorre dentro do contexto escolar na relação estabelecida entre professor e aluno.

No dicionário, Bueno (2000) entende afetividade como qualidade do que é afetivo, afeição e carinho. Contextualizando esse conceito com a realidade vivenciada pelos alunos do 6º ano em sala de aula, a expectativa dos mesmos é estabelecer afetividade social com os professores do 6º ano, tal como ocorreu nos anos iniciais, na qual a professora, além de ensinar os conteúdos curriculares, estabelecia positiva afetividade social com todos alunos.

Na acepção proposta por Andreazza (1997), a palavra “afetivo”, etimologicamente decorre do latim *affectus*, que significa capaz de sentimentos ou emoção. Acerca desse conceito, entende-se que a afetividade é uma construção que ocorre entre os sujeitos. Na realidade escolar do sexto ano, esse processo encontra-se em fase inicial entre professor – aluno, e é o vínculo primordial para que o aluno desperte interesse para a aprendizagem da referida disciplina.

No posicionamento de Antunes (1996), o afeto é caracterizado como qualquer espécie de sentimento e/ou emoção, associada à ideia ou os complexos de ideias. Para esse autor, na formação do docente é fundamental o mesmo adquirir competências básicas do que ele denominou de alfabetização emocional; essa dimensão é imprescindível para a efetivação da aprendizagem dos conteúdos curriculares de referência nacional comum.

Segundo Kaspary e Moreira (2011), os professores de formação específica não apresentam como prioridade o estabelecimento de afetividade social com os alunos porque, na formação inicial, não tiveram subsídios teóricos específicos sobre essa dimensão, porém, no cotidiano de sala de aula, a afetividade social tem mostrado como sendo elemento primordial entre professor e aluno.

Na concepção de Mahoney e Almeida (2006, p.13), com a qual entramos em consonância, "a afetividade compreende a capacidade à disposição o ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo e, neste ocorre experiências positivas ou negativas no processo de interação com o outro". Entendemos que fica evidenciado que as experiências negativas ocorridas na escola estão, diretamente ou indiretamente, associadas com a qualidade da afetividade social estabelecida com o sujeito professor, porque esse ator educacional é o que estabelece maior interação com os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, e pelo fato de que o estabelecimento da afetividade social emocional entre professor-aluno corrobora para que o aluno tenha confiança afetiva e interesse para aprendizagem.

Nas palavras de Freire (1996), a prática do professor deve ser orientada pela amorosidade para com o aluno, no diálogo das relações horizontais entre professor e aluno. O autor completa, ao afirmar que a afetividade social é elemento fundamental para a aprendizagem do aluno, pois, para esse sujeito, aprender está associado a sentimentos, emoções, medos, sofrimentos, tristezas, alegrias e mágoas, que no ambiente da sala de aula são desencadeados na relação entre aluno e professor.

Dialogando com Antunes (1996); Akos (2002) e Sakiz (2008) entendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, a dimensão da afetividade social entre professor-aluno é um dos aspectos fundamentais para a promoção da aprendizagem para os alunos do 6º ano, já que eles necessitam da afetividade social estabelecida com esse ator educacional para que o aluno tenha interesse para mobilizar as estruturas mentais superiores para aprendizagem dos conteúdos curriculares disciplinares.

Nessa mesma vertente Giancaterino (2007) a dimensão da afetividade social estabelecida entre professor-aluno constitui o núcleo central da prática educativa, pois uma das importantes dificuldades tem sido o entendimento do professor da necessidade da sua alfabetização emocional dentro da dimensão social para o trato pedagógico com o aluno do 6º ano. Um dos motivos é o desconhecimento do professor acerca das importantes mudanças ocorridas com o aluno ao ingressar no sexto ano, na qual exige do aluno rápida adaptação na nova organização do tempo-espaço associado ao seu desenvolvimento físico, emocional e social.

Seguindo o raciocínio do autor anterior Golse (1998) e Barnhill (2000), o processo de desenvolvimento humano ocorre de forma integral, envolvendo as dimensões biopsicossocial, ressaltando que os fenômenos afetivos ocorridos no sexto ano terão impacto positivo ou negativo em toda vida escolar do aluno, principalmente no que refere-se à autoestima ou vice-versa, podendo ocasionar depressão nos alunos. De acordo com Koizumi (2000), no Japão ocorrem elevados índices de mortalidade de alunos em períodos de transição, devido aos mesmos não corresponderem às expectativas das famílias. Entrando em acordo com esses autores, os fenômenos

afetivos ocorridos com os alunos dos 6º anos, no contexto pesquisado, agravam-se, principalmente, na mudança de escola que possui novas regras um novo espaço escolar para o aluno adaptar-se.

Verificamos, na literatura nacional e internacional, nos trabalhos de Branden (1998), Silva (2001); Negro (2001) e Sakiz (2007,2008) o consenso de que a afetividade é o caminho das relações entre professor-aluno. Os autores caracterizam como afetividade dentro da dimensão social construída no processo educativo, permeado pelo diálogo, visando à promoção da aprendizagem de todos os alunos. Esses autores afirmam que a dimensão da afetividade social consolida como um dos aspectos mais relevantes presentes na visão dos alunos observáveis nos docentes, na qual a aprendizagem está, para esses alunos, diretamente relacionada com a afetividade estabelecida com o professor.

A proposição colocada por Borba e Spazziani (2007) considera que afeto e cognição são elementos fundamentais e indissociáveis para que o aluno tenha interesse para mobilizar suas estruturas mentais superiores para a aprendizagem. Verificamos que um quantitativo importante de alunos não consegue adaptar-se a esse ano escolar porque suas emoções, sentimentos, fragilidades, tristezas e alegrias são silenciadas pela escola. Piaget (2003) e Vigostki (2002) apontam que esses alunos, tidos como objeto de pesquisa, estão no estágio de desenvolvimento cognitivo em que são capazes de expressar, por meio da linguagem oral, seus julgamentos, pontos de vista acerca da realidade vivenciada dentro do cotidiano da sala de aula.

Endossando essa discussão, Brandin (1998) aponta que, no contexto escolar, a linguagem oral para o aluno é importante no seu processo de desenvolvimento cognitivo, pois elas apresentam necessidade de expressar-se oralmente na mediação com os colegas, pais e professores o vivenciado com elas dentro da sala de aula; contraditoriamente, a escola na maioria das vezes não promove momentos de ouvir as visões desses alunos, podendo acarretar baixa autoestima e diminuição do rendimento escolar.

De acordo com Goese (1998), os alunos dos anos iniciais estabelecem com o professor relação de afetividade social positiva, permeada por elogios, visitações às carteiras para sanar dúvidas sobre a matéria, atividades em grupo, do *feedback* positivo escrito no caderno, depois do sucesso do aluno na atividade proposta. Verificamos que, abruptamente, esse laço de afetividade é reduzido drasticamente no sexto ano e, conforme mostra os trabalhos na área de psicogenética de Piaget (2003) e Freitas (2010), o aluno do 6º ano encontra-se no estágio em que a afetividade social é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem, porque a mediação pedagógica positiva com o professor mobiliza-o para motivação intrínseca para a aprendizagem e será revelada pelo desejo de ir à aula, de participar das atividades, de dialogar com o professor, de querer estudar a matéria e tecer elogios ao professor para a família, colegas, pedagogos, coordenadores e gestores.

Sobre essa questão, Ribeiro e Jutras (2006) afirmam que o professor afetivo promove estratégias de ensino que envolvem todos os alunos e estabelece afetividade social com todos eles. Colaborando com essa discussão, na proposição de Goese (1998), afirmamos que o professor dos anos iniciais estabelece a afetividade social com os alunos e, na visão de Bento (2007), Barbosa (2000) e Hauser (2007) ocorrem redução significativa a partir dos do ensino fundamental II, onde muitos alunos não conseguem mobilizar-se cognitivamente para a aprendizagem sem, o estabelecimento do vínculo da afetividade social com o professor devido nos anos anteriores o processo de ensino e aprendizagem com a professora polivalente que, além de ensinar a matéria, estabelecia vínculos de afetividade social com todos dos alunos.

Na colocação de Antunes (1996) o aluno dos anos iniciais ao ensino fundamental I, a aprendizagem está diretamente interligada com a afetividade social desenvolvida com o professor, porque a figura desse ator educacional, para esses alunos desta faixa etária, o desenvolvimento afetivo permeia sua relação com o mundo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nessa dissertação de mestrado, em relação à metodologia, a mesma alinha-se à pesquisa dentro da abordagem do método qualitativo que, para o autor caracteriza-se pelo aprofundamento da compreensão da realidade de um determinado grupo social; neste tipo de pesquisa qualitativa não há uma preocupação com a representatividade numérica, e sim o foco é com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados (GOLDENBERG, 1997).

Como explica Minayo (2010), a pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo primário investigar os significados motivos aspirações, crenças, julgamentos, pontos de vista, valores, visão e atitudes. Aqui, neste trabalho, nos propusemos a investigar por que a visão dos alunos do 6º sobre o processo educativo no cotidiano escolar não tem sido reconhecida.

Para Gil (2014), Lakatos e Marconi (2010), essa pesquisa científica pretende enquadrar-se dentro dos objetivos da pesquisa exploratória, visto que tem como finalidade explorar essa temática trazida para investigação.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Em relação aos procedimentos, o estudo enquadrar-se dentro dos princípios da pesquisa fenomenológica conforme orienta (FONSECA, 2002). Sobre o tipo de pesquisa de natureza fenomenológica, recorreremos aos aportes teóricos mencionados a seguir que reafirmam este tipo de pesquisa, na qual se enquadra metodologicamente neste tipo de estudo realizado.

Foi feita a opção da delimitação metodológica do teórico de expoente mundial sobre este tipo de pesquisa Husserl (2001) que, inicialmente, o qual descreve que o método qualitativo fenomenológico teve seu início na Alemanha; seu o termo significa estudo dos fenômenos daquilo que aparece à consciência, daquilo que é

dado, buscando explorá-lo. Para melhor esclarecimento acerca deste tipo de pesquisa qualitativa, é apresentado a seguir o posicionamento teórico de importantes estudiosos que defendem este tipo de pesquisa que optamos em utilizar nesta pesquisa de dissertação de mestrado.

Para Bicudo (2000), a metodologia da fenomenologia tem como preocupação o mundo da experiência e propõe descrever o fenômeno. Esse autor acrescenta que a fenomenologia descreve a experiência do homem tal como ela é aplicada à realidade do homem, da sua visão vivenciada no seu contexto sociocultural. Entrando em diálogo com o autor, o objetivo desta pesquisa de dissertação de mestrado foi revelar, anunciar, trazer à luz, registrar e conhecer as concepções dos alunos do 6º ano.

No entendimento de Finlay (2008), a pesquisa fenomenológica começa com uma descrição da situação vivenciada pelo sujeito no seu cotidiano. Esse processo foi realizado durante as observações sistemáticas durante o exercício do magistério nas escolas públicas pesquisadas.

Nas explicações de Van Manem (1990) e Forghieri (1993), a pesquisa fenomenológica não requer a apresentação de hipóteses, pois o aspecto central desse tipo de pesquisa são os relatos dos sujeitos pesquisados, das suas próprias experiências, que podem ser contadas mediante entrevistas focais, individuais ou em grupo, ou por meio de depoimentos.

Para Polkinghorne (1989), na pesquisa fenomenológica, o sujeito da investigação deve expressar-se de forma acurada sobre a sua experiência vivida, de suas emoções e sentimentos. Para o autor, nesse tipo de pesquisa não é fundamental a determinação do número de participantes; essa estimativa depende dos objetivos do estudo.

Espósito (1994) coloca que, na pesquisa fenomenológica, é a priori iniciar-se com uma questão norteadora como guia para o que se pretende investigar; ainda é acrescentado, pelo autor, que nesse tipo de pesquisa não é necessária a

apresentação de hipóteses. Para Moreira (2004), o método fenomenológico enfoca e retrata a realidade e a experiência do sujeito com base em seu contexto social e suas concepções e percepções.

Em relação às técnicas de coleta de dados, foi usado, nessa pesquisa científica, o uso de entrevistas focais estruturadas em grupos, seguindo as orientações de Flick (2009).

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 210 alunos, do 6º ano, de seis turmas do Ensino Fundamental II, matriculados nos turnos matutino e vespertino em duas escolas da rede pública municipal de Educação do Município de Serra - ES.

Na escola A, participaram da pesquisa um quantitativo de 140 alunos sujeitos de pesquisa matriculados na escola (Apêndice B). Nessa escola, há um quantitativo total de 880 alunos e atende aos anos iniciais ao ensino fundamental I e II, incluindo, também, Educação de Jovens de Adultos.

Na escola B participaram da pesquisa um quantitativo de 70 alunos sujeitos da pesquisa, matriculados no turno matutino (Apêndice C). Nessa escola, há um quantitativo de 670 alunos, sendo que a escola atende dos anos iniciais ao ensino fundamental I e II.

3.4 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de maio e junho, do ano letivo de 2017, nos períodos matutino e vespertino. O processo ocorreu dentro dos padrões de normalidade, tendo a duração de 50 minutos em cada uma das seis turmas participantes da pesquisa colaborativa.

3.5 TÉCNICAS DE COLETAS DOS DADOS

O primeiro instrumento utilizado foi a aplicação de um questionário aberto com 11 questões relativas ao problema de pesquisa. Ele foi aplicado em cada uma das seis turmas participantes da pesquisa de campo, com duração de 50 minutos em cada turma; ressalta-se que a opção pelo questionário aberto foi devido ao mesmo possibilitar a análise e interpretação dos dados acerca do objeto de pesquisa.

O segundo instrumento de coleta de dados foi mediante ao uso da entrevista estruturada com grupo focal com o quantitativo de 24 alunos, sendo quatro alunos de cada turma; a coleta de dados foi realizada em 100 minutos. O objetivo da entrevista com o grupo focal foi obter maior aprofundamento e análise dos dados coletados na aplicação e tratamento dos dados no primeiro instrumento de coleta dos dados utilizados. De acordo com Gil (2014), recomenda-se a utilização da amostragem de 10% do total de sujeitos pesquisados, este foi o motivo da escolha do pesquisador do quantitativo de 24 alunos para composição do grupo focal, estes foram aleatoriamente escolhidos de acordo com o número da chamada.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão e análise dos dados coletados na pesquisa, e posteriormente transcritos no diário de bordo, foi utilizada a metodologia qualitativa da análise do conteúdo, proposto por Bardin (2011) para mapear, categorizar e tratar os dados coletados nas 2.310 questões respondidas, no questionário aberto composto por 11 questões respondidas por cada um dos 210 sujeitos da pesquisa.

3.7 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Na utilização da técnica de coleta de dados, mediante ao uso da entrevista estruturada com grupo focal, o pesquisador utilizou diário de bordo.

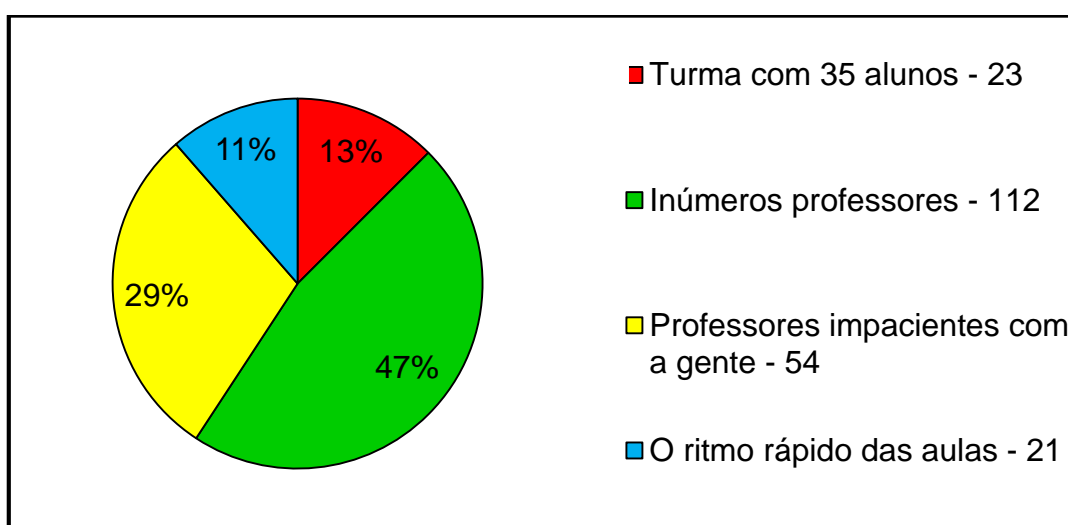
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Posterior à coleta de dados, neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos aplicados na pesquisa de campo e, em seguida foi realizada a análise e discussão dos dados, seguindo a metodologia da análise do conteúdo, conforme as orientações da Bardin (2011). Cabe ressaltar que os dados apresentados nos 11 gráficos foram transcritos conforme a visão dos alunos pesquisados. Em seguida, foi proposta a análise discussão dos dados, à luz da teoria desta pesquisa, na elaboração de um metatexto, a partir dos dados gerais coletados, analisados e interpretados.

4.1 RESULTADOS COLETADOS

Os dados foram coletados mediante a aplicação do questionário aberto, na qual foram obtidas 2.310 respostas. Em seguida, foram mapeadas e categorizadas, seguindo as orientações da Bardin (2011). Os resultados das 11 questões propostas no questionário aberto foram apresentados e mapeados posteriormente. Propusemos apresentar os dados numéricos em cada gráfico, visando melhor análise dos dados obtidos na aplicação do questionário aberto.

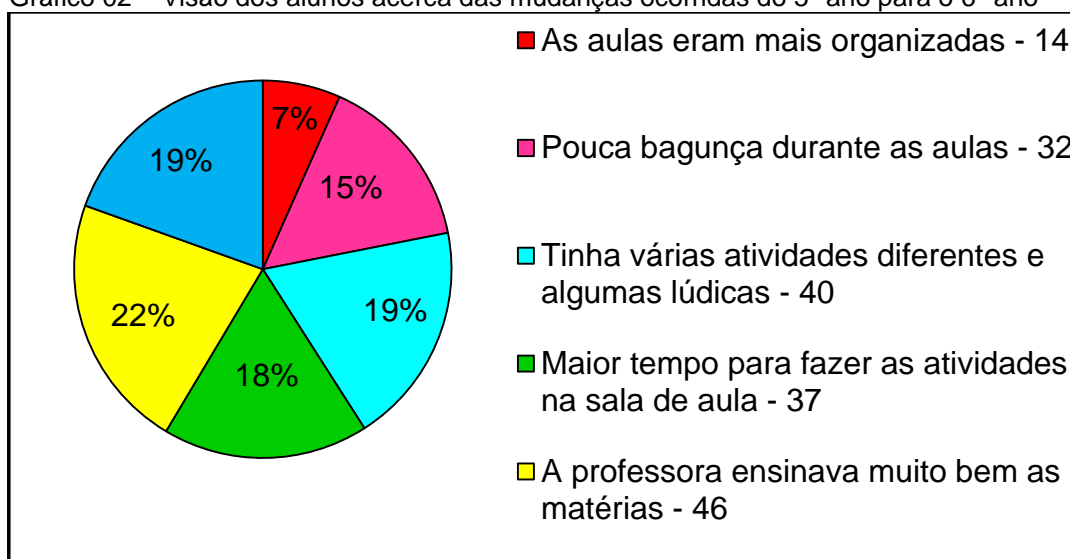
Gráfico 01- Dados revelados pelos alunos acerca do que eles não gostam no 6° ano.



Fonte: Dados do autor, 2017.

De acordo com os dados expostos no gráfico 01, pelos sujeitos da pesquisa, fica evidenciado que os alunos, mediante a linguagem oral conseguem explicitar com clareza os aspectos negativos e positivos presentes no cotidiano da sala de aula. Eles ainda destacam a questão da ampliação do número de professores e respectivamente a práxis pedagógica dos docentes, na qual os mesmos mostraram importante dificuldade de adaptação.

Gráfico 02 – Visão dos alunos acerca das mudanças ocorridas do 5º ano para o 6º ano

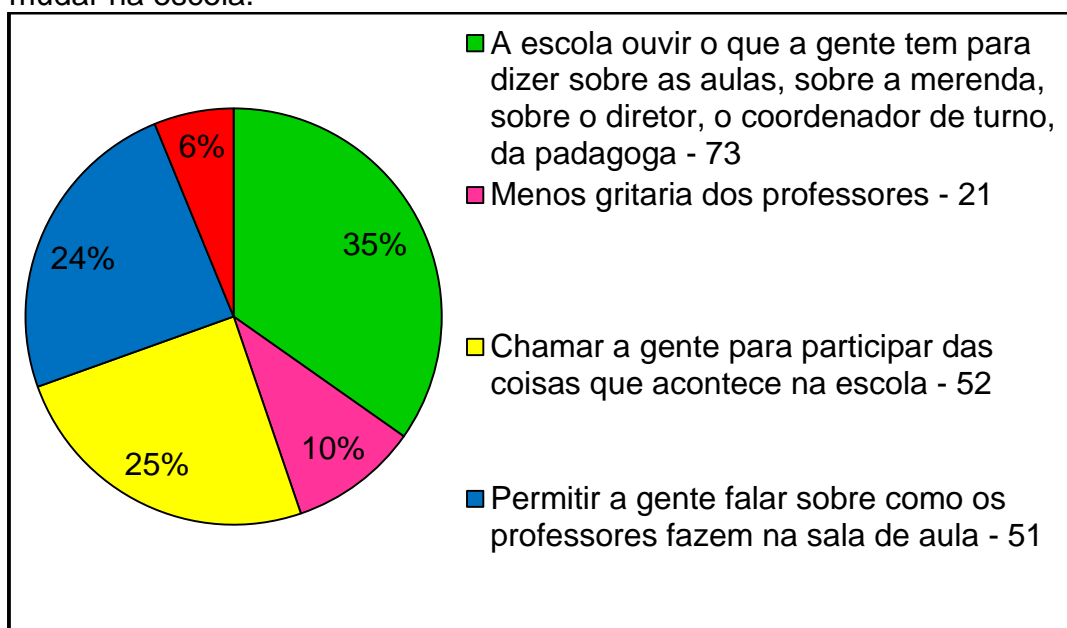


Fonte: Dados do autor, 2107.

Em suma, os resultados apresentados no gráfico 02 evidenciaram a falta de maior organização das aulas, sinalizaram a utilização da professora do 5º ano de inúmeras estratégias de ensino e aprendizagem, revelaram a falta da utilização do lúdico como recurso facilitador para o ensino dos componentes curriculares de base nacional comum.

Os alunos enfatizaram a redução no processo de ensino e aprendizagem o ambiente dos seguintes fatores disciplina, silêncio, o menor tempo para a realização da aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem deles, principalmente para transcrição no caderno das informações registradas no quadro pela professora.

Gráfico 03 - Visão dos alunos do 6º ano acerca do que eles julgavam necessário mudar na escola.



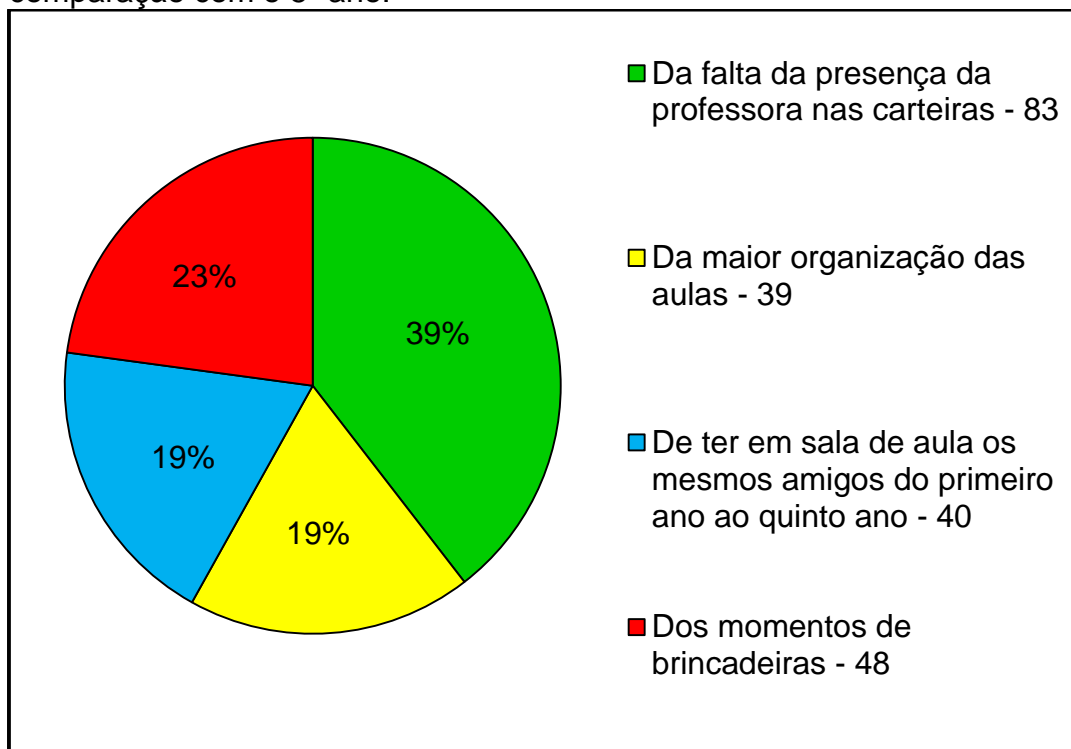
Fonte: Dados do autor, 2017.

Nos dados revelados pelos alunos, conforme apontados no gráfico 03, os mesmos anseiam participar da gestão democrática e participativa da vida escolar; de acordo com estes relatos, há indícios de que os mesmos participam pontualmente das decisões escolares.

Percebemos, em suas falas, que o foco principal do problema configura-se nos professores, pois os alunos revelaram a necessidade de dialogar com os gestores escolares, acerca de suas concepções de como têm sido a práxis dos professores em sala de aula que, para eles, mostram-se inadequadas, devido ao contexto vivenciado no 5º ano.

Um resultado coletado que se destacou foi a opinião de 13 alunos propuseram a implementação de um colegiado de alunos do 6º ano. Julgamos como uma proposta avançada e inovadora desses sujeitos da pesquisa, uma vez que a qual a escola poderia discutir a questão com todos os atores educacionais.

Gráfico 04 - Julgamentos dos alunos acerca do que mais sentem falta no 6º ano em comparação com o 5º ano.



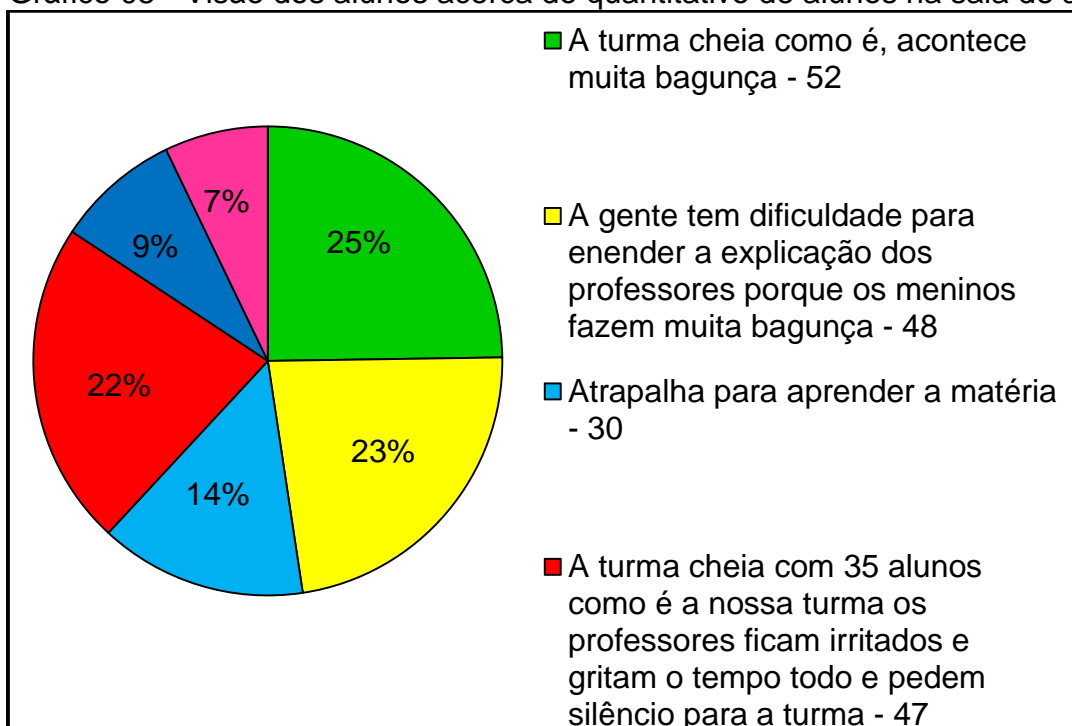
Fonte: Dados do autor, 2017.

De acordo com os resultados revelados no gráfico 04, nota-se que a presença da professora para ajudá-los a sanar as dúvidas, em relação aos conteúdos nas carteiras, representa maior ausência para os alunos dos 6º anos.

Em seguida, foi citada a questão da afetividade social, estabelecida com os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o impacto da mudança dos pares foi mais relevante para as meninas, com cerca de 90%.

Verifica-se que os alunos relataram como aspecto positivo da transição escolar a maior autonomia, principalmente para levantar das carteiras nos intervalos das aulas para ir a carteira dos colegas, conversar com os colegas entre as trocas de professores, ir ao bebedouro rapidamente.

Gráfico 05 - Visão dos alunos acerca do quantitativo de alunos na sala de aula.

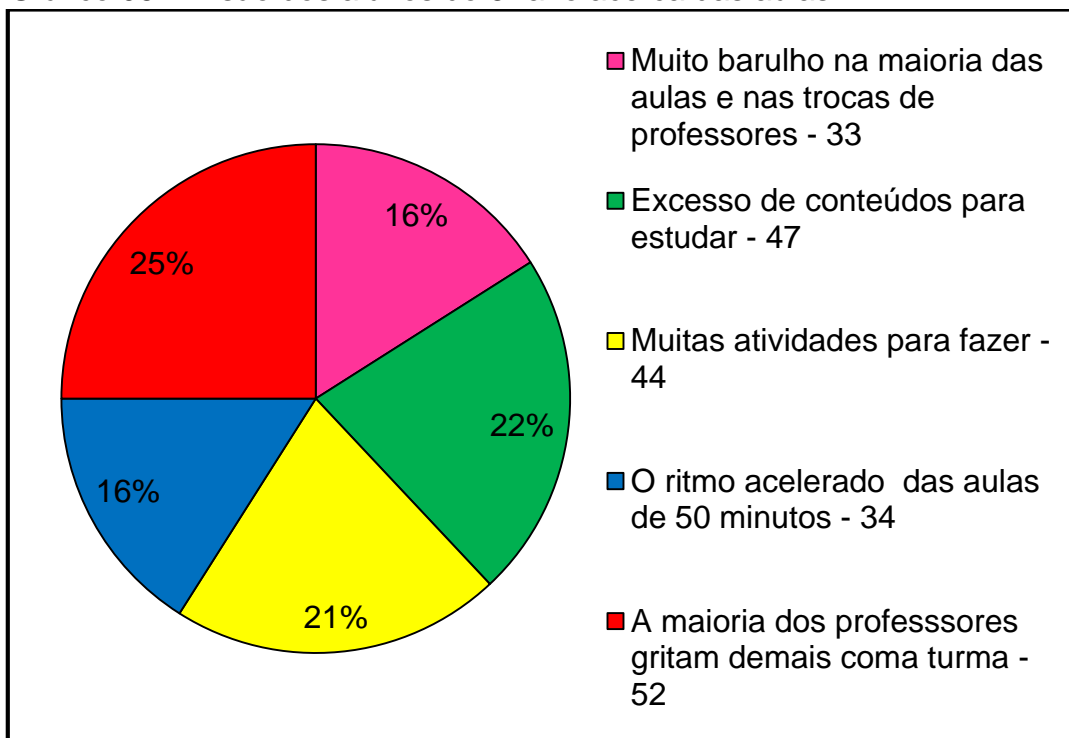


Fonte: Dados do autor, 2017.

Foi evidenciado, pelos sujeitos da pesquisa, e apresentado no gráfico 05, que a mudança no quantitativo de alunos de no máximo 25 para 35, conforme o estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Serra contribui para maior desorganização da sala de aula e para a dificuldade dos professores para explicarem os conteúdos curriculares. No discurso das meninas, notou-se que são os meninos que corroboram para o quadro de desorganização no ambiente da sala de aula.

Foi revelado, pelos alunos, que, com a turma cheia, dificulta ouvir com clareza as explicações dos professores e citaram três professores que possuem o tom de voz muito baixo, e aqueles que se sentam nas carteiras mais atrás se sentem mais prejudicados. Uma fala surpreendente foi a revelação sobre a postura dos professores em sala de aula, diante da questão da indisciplina dos alunos. Para os alunos, os professores utilizam a alteração de voz para exercerem a autoridade e não de ações de acordos educativos com os alunos, com o qual estavam acostumados nos anos iniciais entre a professora-alunos.

Gráfico 06 – Visão dos alunos do 6º ano acerca das aulas.

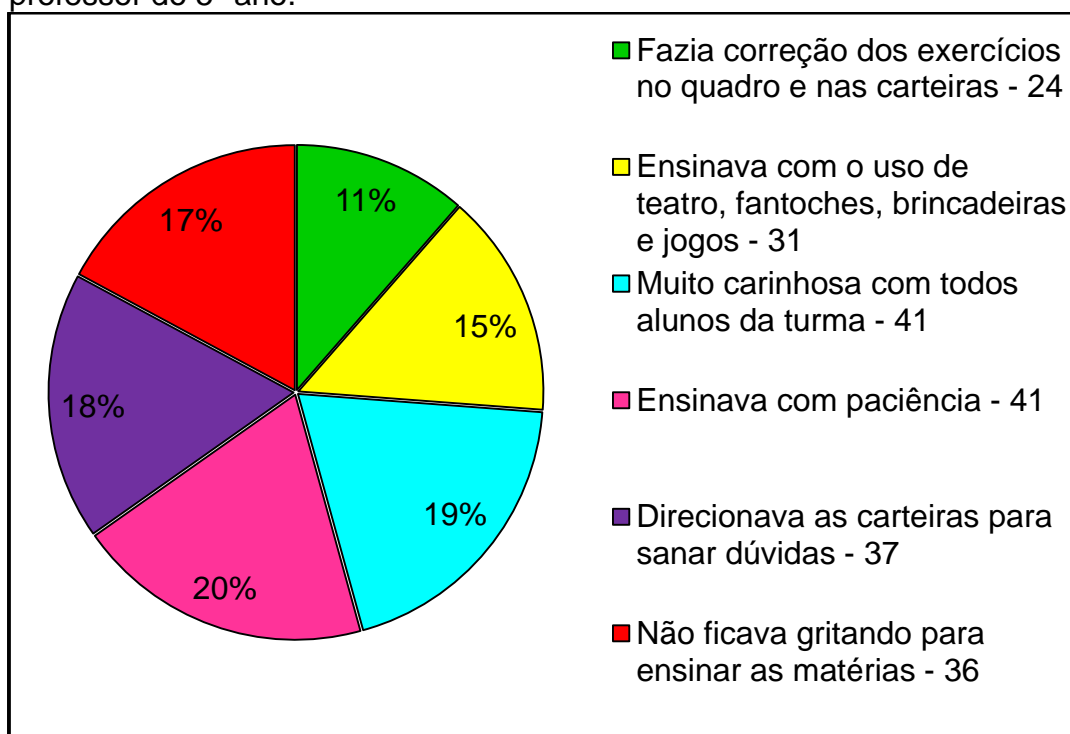


Fonte: Dados do autor, 2017.

Os resultados apresentados no gráfico 06 revelam que estes alunos sujeitos desta pesquisa, possuem importante dificuldade para adaptação no 6º ano conforme seus relatos a organização escolar na qual estavam familiarizados até o 5º ano foi abruptamente rompida no processo da transição do quinto ano para o 6ºano, os apontamentos dos alunos faz inferência aos alunos que drasticamente apresentam comportamento inadequado durante as aulas, indicando a falta de adaptação ao novo contexto escolar, ainda os resultados apontam a ampliação no número de professores e disciplinas sendo um processo de difícil adaptação. Os resultados indicaram a necessidade de adaptação com os novos pares em sala de aula.

Um resultado exposto a destacar preocupante é em relação ao discurso do excesso de atividades para realizar em casa e em tarefas propostas pelos inúmeros professores. Inúmeros sujeitos da pesquisa revelaram que o ritmo das aulas na maioria das vezes estava muito acelerado e não conseguiam aprender o conteúdo a ser ensinado e com a sala de aula com 35 alunos além da conversa paralela os professores poucas vezes auxiliam individualmente indo as carteiras para solucionar as possíveis dúvidas sobre a matéria.

Gráfico 07 – Visão dos alunos sobre a prática educativa e a sua relação com o professor do 5º ano.



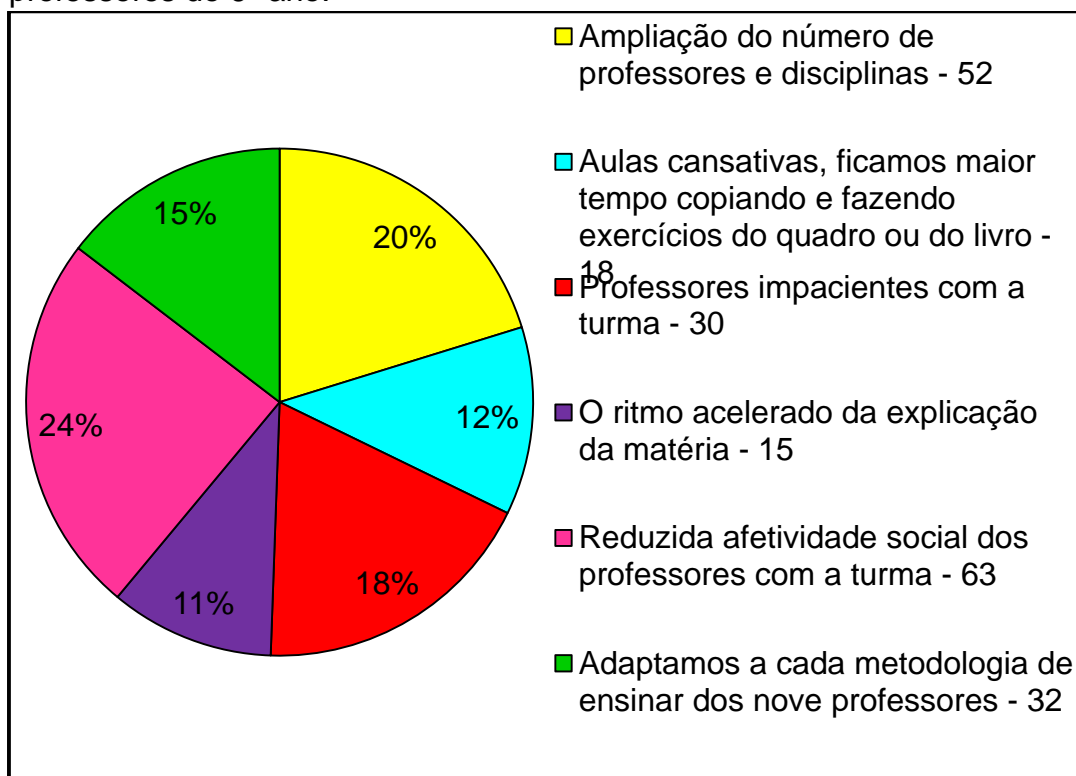
Fonte: Dados do autor, 2017.

Nos resultados trazidos à luz pelos sujeitos da pesquisa no gráfico 07, ratificaram a importância fundamental da figura do professor que, além de ensinar a todas as disciplinas de referência nacional comum prescrita, exerce papel de liderança positiva e consegue estabelecer afetividade social com todos os alunos.

Os alunos revelaram como importante a presença da professora indo em todas as carteiras para sanar as possíveis dúvidas acerca dos conteúdos. Os resultados indicaram também que, para os alunos é importante o uso de diversificadas estratégias de ensino para despertar neles o interesse para aprender os conteúdos curriculares.

Os alunos revelaram que é importante a professora conduzir o processo de ensino dentro dos padrões adequados para assegurar a aprendizagem entre eles; destacaram, também, que o ritmo que o professor ensina a matéria deve ser mais lento, de forma que permitia a compreensão para depois realizar as atividades que serão corrigidas no quadro e nos cadernos.

Gráfico 08 - Visão dos alunos sobre a prática educativa e a sua relação com os professores do 6º ano.



Fonte: Dados do autor, 2017.

Os importantes resultados apresentados no gráfico 08 revelaram que, na visão dos alunos entrevistados, de forma geral, os professores que atuam no exercício do magistério dessas turmas possuem dificuldade para o exercê-lo.

Em suma, na visão desses alunos falta maior preparo dos professores para a docência no 6º ano. Eles destacaram fatores observados no cotidiano da sala de aula que demonstram, de forma geral, insatisfação com o processo de ensino dos professores; excetuaram os professores das disciplinas de Educação Física e Ciências Naturais que, segundo eles, usam atividades práticas em suas aulas. Um dado relevante foi a ausência do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores; os alunos revelaram que há predominância de aulas expositivas, alinhadas com a corrente pedagógica liberal tradicional.

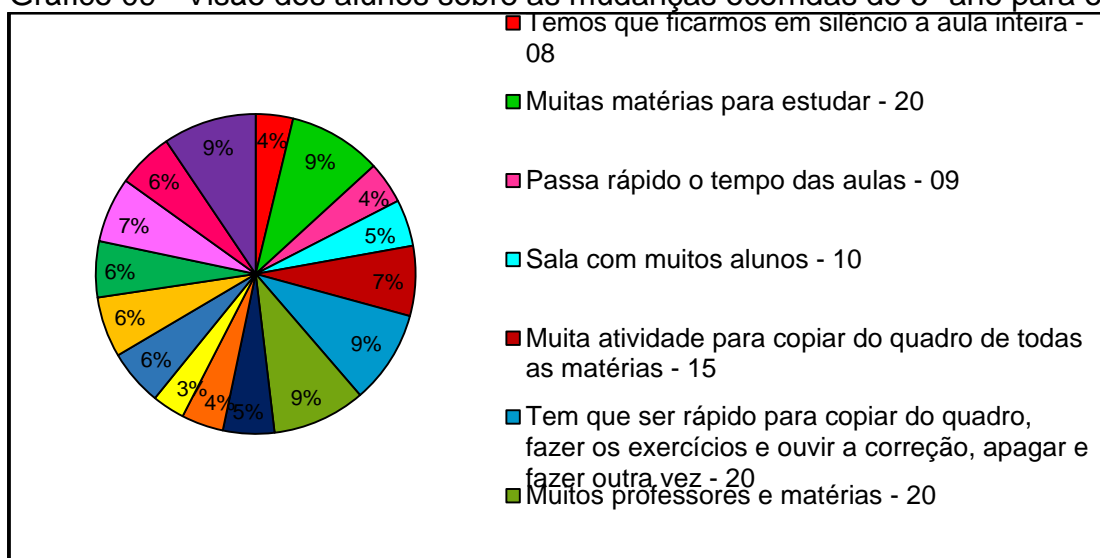
Ao citar que os professores gritam para obter silêncio e são ignorantes, demonstram que há indícios de indisciplina e falta de preparação na formação inicial ou continuada sobre a docência para alunos do 6º ano.

Ao revelar que os professores não gostam de ser chamados de tio ou tia, indica para os alunos que eles não estão nos anos iniciais e devem se adaptar a uma nova organização curricular e situacional, além de revelar que devem ser estabelecidos novos vínculos de afetividade social entre eles e o professor. Ao anunciar que cada professor ensina com abordagens específicas, apontam que os alunos terão que se adaptar a cada uma delas, de acordo com o docente, para aprender os conteúdos curriculares propostos em cada disciplina.

Um dos resultados revelados foi a reduzida afetividade social estabelecida dos professores com os alunos. Os alunos comentaram que os professores têm a prática de ensinar lá no quadro e poucas vezes se direcionam às carteiras para sanar as suas dúvidas. Segundo eles, há disciplina que encontram com o professor em duas ou três aulas por semana e, na maioria das vezes, as dúvidas não são sanadas.

Em relação aos professores atenderem individualmente nas carteiras, fato comum utilizado nos anos iniciais, o aluno no 6º ano comenta que muitos não conseguem se adaptar à nova organização curricular proposta no ensino fundamental II.

Gráfico 09 - Visão dos alunos sobre as mudanças ocorridas do 5º ano para o 6º ano.



Fonte: Dados do autor, 2017.

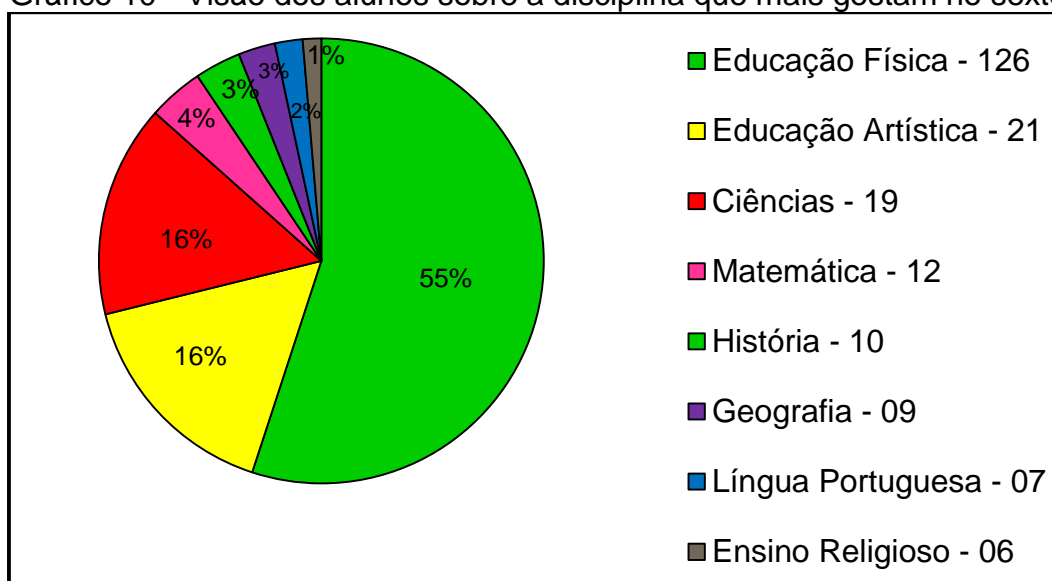
Destacam-se, no gráfico 09, algumas mudanças apontadas pelos 210 alunos ocorridas na transição escolar do quinto ano para o 6º ano que foram citadas anteriormente; dentre elas, a ampliação do número de livros didáticos de cada uma

das disciplinas e a linguagem teórica mais complexa dos livros, em relação ao 5º ano. Segundo os entrevistados, boa parte das aulas é ocupada em fazer resumos, copiar e resolver exercícios do quadro; outras estratégias usadas pelos professores são solicitar para cada aluno ler um parágrafo e depois fazer uma explicação geral e fazer os exercícios do livro ou os registrados no quadro pelo professor.

Os alunos revelaram que o fato de tocar do sinal a cada 50 minutos aumenta o estresse porque terão de mudar de livro e organizar outro material, de acordo com a aula seguinte, com rapidez, para não perder tempo porque são poucas as aulas com a turma. No discurso dos alunos, a sala de aula com 35 alunos dificulta o processo de ensino e aprendizagem porque tem muita bagunça na sala de aula. Foi apontado que há professores que não conseguem sequer fazer a chamada e explicar a matéria, porque a turma não coopera; informaram, inclusive ou muito tempo da aula é para pedir silêncio aos alunos.

Um resultado revelado e enfatizado pelos alunos são em relação à prevalência das aulas expositivas pelos professores e pouco dialogadas, configurando o aluno como sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem; esse fato aponta para um professor detentor único do saber que tem a função de transmitir os conhecimentos acerca de um determinado assunto, conforme está no livro didático.

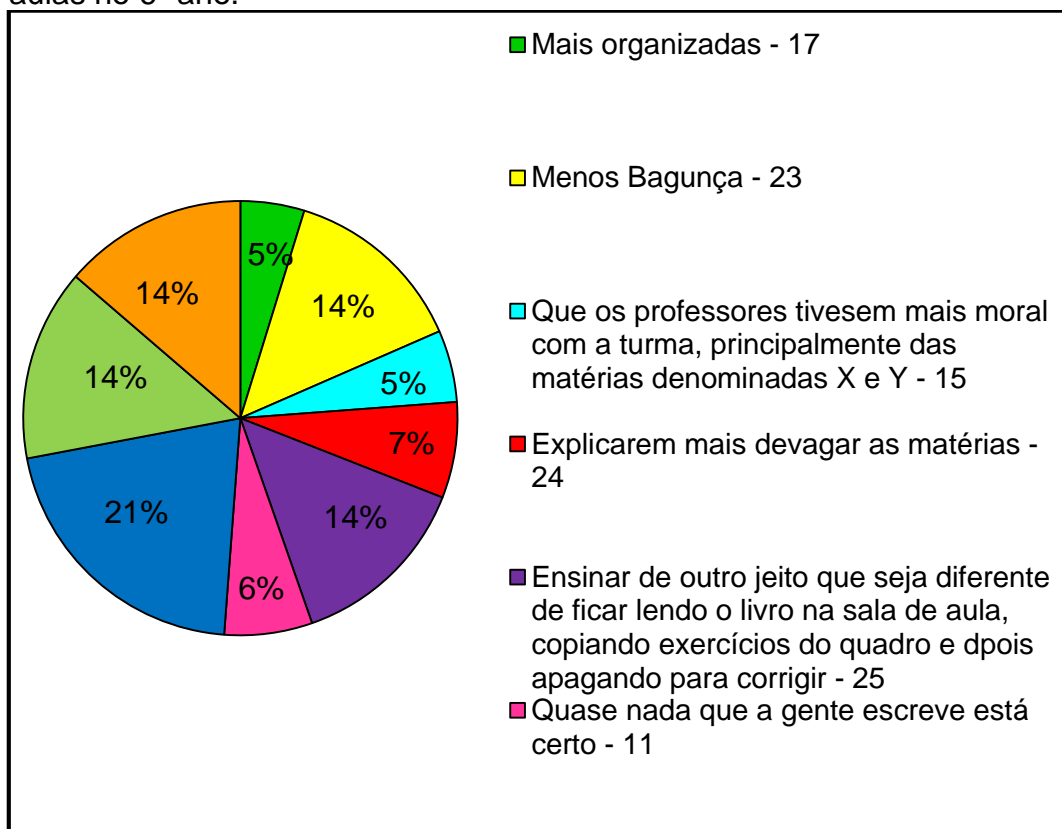
Gráfico 10 - Visão dos alunos sobre a disciplina que mais gostam no sexto ano?



Fonte: Dados do autor, 207.

Os dados apresentados no gráfico 10 revelam a maior aproximação dos alunos sujeitos da pesquisa com o professor da disciplina de Educação Física, uma vez que a mesma tem como objeto o movimento corporal e o lúdico e, nas respostas, pode-se observar que as disciplinas que exigem leituras possuem menor interesse dos alunos. Observou-se, inclusive, que os sujeitos da pesquisa associavam a afetividade do professor com a turma no interesse do aluno para a aprendizagem dos componentes curriculares da disciplina. Assim, os professores que, para os alunos, eram menos pacientes, eles demonstraram menor interesse para aprendizagem.

Gráfico 11 - Exposições da visão dos alunos de como eles gostariam que fossem as aulas no 6º ano.



Fonte: Dados do autor, 2017.

Conforme os resultados explicitados pelos alunos no gráfico 11, o olhar dos sujeitos da pesquisa, acerca de como gostaria que fossem as aulas, está diretamente relacionado ao professor, ao ator educacional que possui a competência para ensinar os saberes científicos. Foi destacado por um quantitativo importante de alunos, que gostariam que os professores apresentassem diversificadas estratégias

de ensino dos componentes curriculares das suas respectivas disciplinas, inclusive com a utilização dos recursos tecnológicos. Relataram a falta de paciência dos professores no ambiente da sala de aula, principalmente para resolução dos problemas de indisciplina para conduzir o processo de ensino.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS COLETADOS

De acordo com os 210 sujeitos da pesquisa, o 6º ano apresenta mais efeitos negativos do que positivos, conforme explicitados nos Quadros de 01 a 11. Verificamos, também, em estudos científicos que as concepções relatadas por esses alunos estão em consonância com a literatura de Bento (2007), Oliveira (2007) e Kasparly e Moreira (2011), Pereira e Mendonça (2005) e na ampla literatura internacional de Schumacher (1998), Akos (2002), Koizumi (2000), Mullins e Irvin (2000), Wentzel (2003), Dockett e Perry (2007), Anderman, Hicks e Midley (2004), Moss (2008) e Benner (2011).

Os sujeitos da investigação anunciaram que as referidas escolas pesquisadas não validam ou reconhecem a visão deles em relação ao processo de transição escolar vivenciado no ambiente da sala de aula; mas as concepções dos professores são reconhecidas. Para dialogar com esses dados explicitados pelos alunos, recorreremos a Freire (2011), Paro (2013), Vasconcellos (2009), Saviani (2003) e Gadotti (2000) que seguem o posicionamento teórico e político alinhado à corrente pedagógica progressista, na qual a gestão participativa dos alunos.

A, a educação libertadora e emancipadora estão calcadas no estabelecimento do diálogo como um dos pilares da escola pública brasileira e o desafio anunciado pelos citados autores da educação nacional têm sido na efetivação da maior aproximação entre os documentos legais com a realidade da sala de aula. Nesta pesquisa, confirmou a assertiva dos autores, porque a premissa da escola deveria promover momentos para os alunos colocarem sua visão acerca do contexto escolar vivenciado.

Os sujeitos da pesquisa destacaram os seguintes problemas vivenciados na realidade na sala de aula: aumento do quantitativo de alunos em sala de aula para 35 alunos; dificuldade de adaptação à nova organização escolar, principalmente no que se refere ao aumento do quantitativo do número de docentes para nove; no tempo da organização das aulas em 50 minutos; da reduzida afetividade social com os professores; e decréscimo da aprendizagem na matéria.

Sobre essas questões, encontramos trabalhos produzidos nos Estados Unidos, Austrália, Holanda e Japão Benner (2011); Kiozumi (2000); Sakiz (2007,2008); Crockett et al. (1998); Hauser (2007); Bento (2007);Volgler(2008); Dockett e Perry (2007); Prati e Eizirik (2006) e Mullins e Irvin (2000). Esses apontaram, em seus trabalhos, que um quantitativo importante de alunos apresenta dificuldade no processo de adaptação na transição do primeiro ciclo de aprendizagem para o segundo ciclo.

Seguindo o pensamento dos autores mencionados anteriormente, no entendimento de Kaspary e Moreira (2011), o efeito negativo agrava-se aqui no Brasil devido à falta de ações educativas da escola para os alunos deste ano letivo e também pela ausência de propostas de aproximação entre docentes do 6º ano com alunos do 5º ano.

Constatam-se, nos dados coletados, que os sujeitos revelaram.

[...] as aulas são sempre ficar copiando os exercícios no quadro e de boca calada, silêncio gente, depois o professor faz correção dos exercícios e diz que são estes que vão cair na prova, em outras matérias nos pede para ficar lendo o capítulo e depois escreve um monte de exercícios no quadro e dá visto no caderno e fala que vale nota. (Aluno X)

Para responder essa questão, recorreremos aos aportes teóricos de Freire (2011), Saviani (2000) e Dias da Silva (2007). Para eles, as aulas desses professores enquadram-se metodologicamente na corrente pedagógica tradicional, na qual considera os alunos uma tábula rasa e desprovido de saberes; porém para a pedagogia progressista que defende esses autores, o aluno desempenha um papel de sujeito ativo em todo o processo educativo, assim, suas vivências e realidade

sobre o processo de transição escolar deve ser, em algum momento, reconhecido pela escola.

De acordo com os dados coletados e pelas respostas dos alunos sobre a prática educativa que a relação aluno/professor é preocupante: “Professores grossos e ignorantes”; “Eles nem sabe o nome da gente”; “Eles gritam para dar aula”; “Os professores não têm conexão com a gente”; “ Os professores não vão nas nossas carteiras”; “A melhor aula é de Educação Física”; “A tia do 5º ano era carinhosa e atenciosa com a gente”; “A professora ensinava várias vezes até a gente aprender a matéria”; “Tinham várias brincadeiras na aula e ensinava de outros jeitos”

As respostas dos entrevistados evidenciam que há diferença entre o processo de ensino e aprendizagem da professora do 5º ano para os professores do 6º ano. Para interpretar as falas dos entrevistados, recorreremos aos aportes teóricos de Antunes (1996); Sakiz (2008); Hauser (2007) e Dantas (2004), os quais trazem que, nos anos iniciais dos ciclos de ensino, o processo de ensino e aprendizagem ocorre diretamente pela influência da afetividade social construída na relação professor-aluno.

Verificou-se que 100% dos entrevistados revelaram que as escolas não têm reconhecido a visão dos mesmos sobre a realidade vivenciada, suas emoções, conflitos, experiências e tensões sobre o processo educativo da transição escolar vivenciado no contexto da sala de aula. Quando foi examinado os documentos do PPP prescrito das duas escolas, os mesmos estavam em consonância com as atuais diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Serra e da atual LDB, na qual é assegurado a participação do aluno nas decisões escolares, visando à formação do aluno crítico e reflexivo e a formação humana integral.

Examinando as respostas dos alunos, encontramos distanciamento com PPP praticado pelas duas escolas. Em relação a esses dados analisados, Corsaro e Molinari (2005); Vasconcellos (2009); Maia e Costa (2011) e Paro (2013) advogam que a escola pública brasileira deve estabelecer o diálogo entre aluno, professor, família e escola. Para estes esses autores, o desafio tem sido efetivar a participação

do aluno. Eles mencionam que a escola brasileira apresenta dificuldade para dar voz aos alunos sobre o processo educativo e que a gestão participativa estabelecida pela LDB para o ensino público contempla a participação dos alunos na vida escolar.

Os resultados dos dados apresentados evidenciaram que grande parte dos alunos sujeitos do estudo atribuiu que, de forma direta ou indireta, um dos efeitos negativos vivenciados no processo de transição escolar do 6º ano está centrado na figura do professor. Para Tardif (2012), Marturano (2008) e Moraes (2009), os resultados obtidos mostram-se preocupantes, devido ao fato de o professor atuar como o principal ator educacional do processo de ensino e aprendizagem. Para eles, é emergente a escola entender que o aluno ocupa a centralidade e o motivo da existência da mesma; nesse sentido, as concepções dos alunos deveriam ser usadas para nortear o trabalho docente e para escola reorganizar seu PPP.

Os trabalhos de Mizukami (2011); Oliveira (2009) e Rangel (2001) apontam que os alunos do 6º ano vivenciam problemas relacionados à aprendizagem, devido ao fato de esses passarem da unidocência para a pluridocência, fato mencionado inclusive pelos alunos entrevistados. Segundo Cockett e Perry (2007), os alunos nessa faixa etária encontram-se em pleno desenvolvimento psíquico, emocional, social e afetivo, fatos que deveriam ser considerados pela escola, porém isso não vêm ocorrendo nas duas escolas pesquisadas.

Os alunos apontaram como satisfatória a prática docente no ambiente de aprendizagem no 5º ano. Na assertiva de Hauser (2007); Barbosa (2000) e Bento (2007) a questão central da escola, enquanto espaço social para aprendizagem é que o diálogo deve ser estabelecido entre escola-aluno. O autor pontua que a mesma tem silenciado sobre reconhecer a visão dos alunos das suas vivências e experiências no cotidiano do 6º ano. Esse silêncio evidencia que a questão da gestão democrática e participativa, assentada no PPP das escolas, não tem sido efetivada no currículo em ação.

De acordo com Paro (2013), estabelecer a metodologia democrática e participativa, na gestão da escola pública brasileira, implica em mudança na práxis de todos os

atores educacionais da escola. Tardif (2012) assevera que o professor é o ator educacional que estabelece maior contato com aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos, sobre as salas de aula, denunciaram que “Tem muita bagunça na sala de aula”, “o barulho atrapalha para aprender a matéria”, “Sempre tem brigas na sala de aula, principalmente depois do recreio”, “não gosto de sentar lá atrás, muita conversa”, “muitos palavrões dos meninos”. Essas falas nos levam a concordar com os dados de uma pesquisa internacional, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico de 2015, quando traz que, no Brasil, os professores para iniciarem a explicação do conteúdo da aula levam de 13 a 15 minutos. A pesquisa foi realizada com alunos entre 11 e 16 anos.

Tardif (2012); Melin (2013) e Lourencetti (1999) expõe que saberes experienciais específicos no trato pedagógico com alunos dos 6º anos são fundamentais, devido os mesmos vivenciarem o processo de transição escolar de um ciclo de aprendizagem para o outro. Ressaltamos que, segundo a fala dos 18 professores que atuam na docência deste ano letivo, nas escolas pesquisadas, a adaptação é difícil na regência das aulas, pois eles são muitos imaturos, apresentam comportamento infantilizado, além de serem desatentos na aula.

Para analisar essa questão supracitada, o autor coloca a falta de saberes profissionais, curriculares disciplinares para o trato pedagógico. Conforme Kaspary e Moreira (2011) os professores de formação específica possuem conhecimentos mínimos sobre a pedagogia e a desarticulação escolar, no sentido da aproximação, mediante a visita dos alunos do 5º ano a uma aula do 6º ano ou da possibilidade de aproximação dos professores do 6º ano com futuros alunos; esse é um dos desafios frente à realidade da educação básica brasileira.

Os sujeitos da pesquisa revelaram que, no 6º ano, as aulas foram predominantemente expositivas. Essas realidades encontradas nestes dois contextos escolares evidenciam que não foi feito o uso das tecnologias de informação e comunicação para apresentação de conteúdos.

Foi verificado, na vigente LDBEN de 1996, na atual DCNEB de 2013, nos trabalhos de Paro (2013), Veiga (2002) e Gadotti (2000) que a gestão participativa e democrática norteia a escola pública brasileira. Esses preceitos foram encontrados nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Serra- ES e também no PPP das duas escolas investigadas.

No discurso dos alunos do sexto ano, eles participam pontualmente das decisões escolares e, ainda relataram que suas visões acerca do processo educativo têm sido silenciada pelas escolas, porém, de acordo com os citados autores e as respectivas legislações, um dos pilares da escola pública contemporânea está na formação do sujeito participativo, crítico, reflexivo e criativo.

Constatou-se, nos relatos dos alunos, as seguintes falas: " Ensinar de outro jeito, com uso da internet" e "Ensinar sem mandar a gente ficar lendo no livro didático, copiar no quadro e depois fazer e corrigir os exercícios". Recorremos aos aportes teóricos de Freire (2011) e Saviani (2003) que apontam que esse modelo de ensinar está enquadrado dentro da corrente pedagógica liberal tradicional que apresenta como característica o aluno atuar como sujeito passivo e, o professor como sujeito ativo no processo educativo, já que é tido como o detentor máximo do saber.

Contraditoriamente constam na atual LDB e na proposta da corrente pedagógica progressista na qual advoga Saviani (2003) o princípio da educação na qual os alunos são sujeitos participativos em todo processo educativo. Esses mesmos princípios norteiam as diretrizes curriculares da rede municipal de educação de Serra- ES e também no PPP instituído das duas escolas analisadas, porém no discurso dos alunos revelaram distanciamento com o PPP praticado.

Em suma, os dados coletados revelaram que os alunos sujeitos da pesquisa, de forma direta ou indireta, acerca do processo de transição escolar, têm apontado o professor como o principal fator negativo que vivenciam no processo educativo no 6º ano. Verificamos em Benner (2011); Barbosa (2004); Moss (2008); Bento (2007) e Hauser (2007) que um dos efeitos negativos no processo da transição do 5º ano para o 6º ano é o fato de os alunos associarem a figura do professor porque é de

sua competência o ensino dos componentes curriculares de referência nacional comum.

Ao examinar a formação inicial dos dezoito professores que atuam no exercício do magistério do 6º ano, verificou-se que todos possuem a formação específica como única formação e não tiveram nenhuma experiência na docência para alunos do 5º ano nem mesmo durante o Estágio Supervisionado que não contempla os anos iniciais.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

Conforme explicitado anteriormente, nas técnicas de coleta de dados, foi utilizado o uso de entrevistas padronizadas focalizadas, para melhor compreensão e análise do objeto de estudo investigado. Transcrevemos, a seguir, respeitando a fala dos alunos, acerca do processo educativo no sexto ano, a saber:

Aluno A “... Não somos ouvidos aqui na escola, o diretor e pedagoga, vêm a sala somente para dar recados e, falar da bagunça que fazemos, para falar que estamos deixando a escola suja depois do recreio, chamar para assinar ocorrência quando tem brigas”.

Aluno B “... A pedagoga fica lá sentada na sala dela, cuida da disciplina”.

Aluno C “... Aqui aluno não fala nada, apenas obedecemos aos professores, a pedagoga e o diretor”.

Aluno D “... Para que falar, a escola não atende a gente em nada, só manda, e temos de fazer senão temos de assinar ocorrência”.

Ao serem perguntados se os professores do 6º ano incentivavam-nos a procurarem a pedagoga e ou gestor para ouvir suas concepções sobre o processo de transição vivenciados por eles, os mesmos tiveram os seguintes discursos, citados a seguir."

Aluno E “... Eles não falam nada, somente entram em sala dá aula deles e saem correndo da sala”.

Aluno F “... Os professores somente dão suas aulas, não conversam com a gente outras coisas”.

Aluno G “... Não temos diálogo com os professores, no ano passado coma tia falávamos de tudo”.

Aluno H “... Os professores não estão preocupados com a gente e, sim de dar a aula deles, e culpa a gente por não aprender a matéria que eles explicam”.

Aluno I “... Os professores entram na sala de aula de cara fechada, gritam com a turma, não tem conversa legal com a turma, eles não entendem nossos problemas e não estão nem aí”.

Aluno J “... Eu acho legal ter muitas matérias”.

Aluno k “... Podemos sair da carteira nas trocas de professores, ir correndo até o bebedouro, conversar com os colegas, no ano passado não era permitido porque era a mesma professora”.

Aluno l “... Todas as aulas poderiam ser igual a de Educação Física e Educação Artística”.

Aluno M “... Na moral mesmo, os meninos(gênero) fazem bagunça demais em todas as aulas”.

Aluno N “... Tem muita matéria para decorar e eu não consigo copiar com muita rapidez as informações do quadro e os professores têm pressa para ensinar a matéria”.

Aluno O “... Tem professor que os alunos não deixam fazer chamada, ela fala gente silêncio, e eles continuam falando alto”.

Aluno P "... Poderia ter eleição para líder da turma para deixar a gente falar de como são as aulas aqui na sala".

Aluno Q "... Queria falar com o diretor que uns professores são muitos ignorantes com a gente, não adianta porque eles não ouvem a gente, somente os professores que vão na pedagoga e falam que a turma é bagunceira e ela vem aqui e xinga todos, tinha que falar somente com os bagunceiros".

ALUNO R "... É muito cansativo ficar sentado cinco aulas direto, às vezes tem duas aulas juntas e ficamos copiando resumos e fazendo exercícios do quadro ou do livro".

ALUNO S "... Acho que os professores têm de falar alto mesmo, a turma é muito bagunceira".

ALUNO T "... Acho legal ter muitas disciplinas, professores diferentes".

ALUNO U "... Também concordo com a fala do aluno x, acho maneiro vários professores".

ALUNO V "... A pedagoga vem a sala direto trazer as reclamações dos professores que falam que nós não estamos os deixando darem aula, devido as conversas paralelas".

ALUNO X "... Tem professor que não bota moral na turma".

ALUNO Y "... Não tem brincadeira nas aulas é somente copiar e responder atividades".

ALUNO W "... Eu sinto muita desmotivação em vir à aula, principalmente quando tem duas aulas de História ou Geografia; são muito cansativas as aulas de ficar lendo e fazendo exercícios do livro."

Na entrevista, foram perguntados quais os três fatores mais difíceis vivenciados no processo da transição escolar neste ano letivo e as respostas citadas foram consensuais do grupo focal:

Turmas M1, M2, M3, M4, M5, M6 *"... A falta de afetividade social dos professores com a gente, tem alguns muito ignorantes como as professoras das matérias x e y" e achamos difícil porque a troca de professores é muito novo para gente, parece que começamos a aprender de um outro jeito que não era ensinado antes, e para dificultar tem vários professores e, cada uma ensinando de um jeito e muitas matérias para estudar, vários trabalhos, provas, muito gasto com materiais."*

Na entrevista, ao serem perguntados quem primeiramente eles poderiam dialogar sobre o processo de transição, novamente as respostas foram similares entre os 24 sujeitos do grupo focal:

Turmas M1, M2, M3, M4, M5 e M6

"Seria conversar com os professores, mas eles não dão espaço para esse tipo de conversa, somente sobre a matéria, eles dizem: turma não vamos fugir do assunto da aula, turma conversa isso com a pedagoga".

4.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS COM GRUPO FOCAL

Para analisar as entrevistas, recorreremos à metodologia da análise do conteúdo proposta pela professora Bardin (2011) que evidencia a falta de diálogo entre aluno, professor e pedagogas das duas escolas. Oliveira (2009) afirma que a escola tem como missão estabelecer diálogo com os alunos, principalmente os alunos do 6º ano que, de acordo com Piaget (2003), estão em pleno desenvolvimento cognitivo e emocional, afetivo e psicológico, e a escola é responsável pela formação do aluno. Compete a essa instituição promover momentos para que os alunos relatem sua visão acerca do processo da transição escolar. A literatura supracitada nesta pesquisa, sobre a transição escolar, traz que é uma problemática entre os alunos

brasileiros, podendo ocasionar evasão escolar, reprovações, baixo autoestima, desinteresse em ir às aulas; realidade também observada em escolas americanas.

Nota-se, nos discursos dos alunos, que a figura positiva do professor, tecendo diálogos nas aulas e estabelecendo maior afetividade social, conforme sugere Antunes (1996) e Giancaterino (2007), contribuiria, ajudando-os a vivenciarem com maior aprendizagem dos conteúdos curriculares deste processo da transição, que está correlacionado com o desenvolvimento de várias dimensões do aluno conforme já citado neste trabalho.

Interpretando os discursos que os alunos têm como principal referência do processo educativo, a figura do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, é de sua competência não apenas ensinar os saberes disciplinares e sim os experienciais, porém os professores envolvidos num currículo escolar da educação básica ainda tem cristalizado as convicções de uma corrente pedagógica liberal tradicional, com um método passivo, que tem caracterizado uma práxis pedagógica dos professores do ensino fundamental ao ensino médio.

Evidenciamos por meio da entrevista, que esses alunos do 6º ano têm apresentado dados encontrados em trabalhos científicos, sendo de competência da escola propiciar ações educativas a fim de minimizar os efeitos da transição escolar vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa.

Verificamos, em discurso de alunos deste grupo focal, apontamentos positivos em relação ao processo da transição escolar do quinto ano para o sexto, indicando a maior autonomia dentro do espaço escolar, sinalizando maior motivação, conforme explicam Boruchovitch e Bzuneck (2016); Ratelle(2004) e Kaspary e Moreira (2011), Para esses autores, no primeiro ciclo de aprendizagem, a mediação pedagógica é mediante um único professor, quando ocorre a transição para o 6º ano o alguns alunos veem como novidade a ampliação do número de professores com características diferentes, na qual eles estabelecem maior afetividade social com aqueles que desenvolveram empatia.

Interpretando à luz da teoria o julgamento dos alunos acerca das aulas de História e Geografia, os mesmos afirmaram desmotivação, não devido ao conteúdo curricular e, sim como tem sido assegurado na práxis pedagógica docente. Segundo Bzuneck (2010); Ratelle (2004) e Melin (2013) a motivação dos alunos do 6º ano tem sido na apresentação de aulas com situações problemas, desafiadoras para os alunos, assim, os mesmos mostram maior interesse para aprendizagem.

Para Barbosa (2000) e Hauser (2007), um dos problemas da transição vivenciados pelos alunos do 6º ano decorre da metodologia utilizada pelos professores que, muitas das vezes, estão em desacordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo explicado por Piaget (2003). Verificamos no PPP prescrito das duas escolas pesquisadas na orientação para o trabalho docente assegura a utilização de variadas estratégias metodológicas.

5 CONCLUSÃO

A temática transição escolar do 5º para o 6º ano do ensino fundamental II mediante a visão do aluno sendo a investigação que norteou essa pesquisa de dissertação de mestrado, na qual apresentou como escopo central a visão dos alunos acerca da problemática vivenciada pelos mesmos no cotidiano escolar, principalmente nas etapas iniciais do ano letivo revelou que os alunos sujeitos da pesquisa mostraram insatisfação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, apontando que de forma direta ou indireta a figura dos professores tem contribuído negativamente na vivência do sexto ano dentro do ambiente da sala de aula.

O trabalho também evidenciou a importante dificuldade das duas escolas na qual encontram - se matriculados os sujeitos desta pesquisa para o estabelecimento do diálogo com os alunos sobre a realidade vivenciada pelos mesmos no contexto escolar durante o processo de transição. Acreditamos que em outros contextos escolares no país neste ano letivo há similaridades com os dados apresentados neste trabalho.

É destacado no trabalho que a literatura acerca do tema de investigação é consistente teoricamente principalmente na literatura internacional, porém pouco discutido no PPP praticado pelas escolas analisadas na qual apresentam dificuldade para assegurar autonomia para os alunos pesquisados explanarem seus julgamentos sobre o processo educativo vivenciado no 6º ano.

O trabalho apresentou dados que cotejam com as pesquisas internacionais que discutem este tema posto como objeto de investigação neste estudo ao revelar as concepções dos alunos sobre o 6º ano na qual foram balizados stress, baixo rendimento escolar quantitativo falta de integração e afetividade dos docentes, a falta de ações educativas das duas escolas para ajudá-los no processo da transição escolar do 5º para o 6º ano principalmente em relação em como organizarem-se devido aumento significativo do número de disciplinas e docentes estes possuem

metodologias de ensino diferenciadas na qual os alunos deve adequar-se para obter rendimento escolar.

Aqui é apresentada a resolução do problema de investigação que guiou a pesquisa mostrou-se que a visão dos alunos sobre o objeto de investigação colocado não tem sido assegurado devido às escolas pesquisadas entenderem que o processo da transição do 5º ano para o 6º ocorre dentro dos padrões de normalidade na qual cabe ao aluno adaptar-se a nova organização curricular. Neste sentido a escola desconsidera os problemas vivenciados pelos alunos no cotidiano da sala de aula, porque se cristalizou no discurso que estes alunos no sexto ano possuem falta de competências básicas nos conteúdos curriculares de base nacional comum.

A hipótese posta mostrou-se afirmativa porque no documento do Projeto Político Pedagógico este que norteia todas as ações da escola é explicitamente prescrito que o aluno atua como sujeito central da escola e dotado de autonomia e que o processo educativo é permeado pelo diálogo, porém ao silenciar a voz dos alunos acerca do seu próprio processo educativo revela distanciamento entre o prescrito com praticado.

Sublinha-se que a visão dos 210 alunos investigados sobre o processo educativo da transição escolar reveladas mediante ao instrumento de coleta de dados são citadas possíveis ações pedagógicas para solução pelas escolas em curto espaço de tempo.

Os objetivos propostos na pesquisa foram atingidos no decorrer deste trabalho em suma mapeamos e categorizamos a visão dos sujeitos da pesquisa e, apresentamos os dados nos resultados e discussões; Posteriormente foi realizada análise do PPP das duas escolas estes mostraram importante distanciamento entre o prescrito e praticado sobre o tema de investigação, revelando que a escola brasileira tem tido a prática de validar a fala dos professores e pedagogos sobre o tema investigado neste texto de dissertação excluindo o sujeito principal da escola, o aluno.

Examinou-se os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Serra-ES alinhado a corrente pedagógica progressista, nesta vertente o aluno ocupa destaque central em todo seu processo educativo, porém a pesquisa evidenciou que a visão dos alunos sobre o seu processo educativo vivenciado na transição escolar do 5º para o 6º ano do ensino fundamental II não é reconhecido pelas escolas, porque as mesmas não julgam como prioridade discutir e assegurar essa temática dentro do contexto escolar e principalmente no documento do PPP, este que norteia todas as ações da escola.

Destacamos entre as contribuições desta pesquisa consistiu em propiciar a discussão de uma temática que ocorre na escola brasileira e, que a mesma não tem realizado diálogo com o aluno sobre como minimizar e ajudá-los durante o processo da transição para o 6º do ensino fundamental II e, acredita-se que os dados encontrados nesta pesquisa possam servir de subsídios teóricos para professores, pedagogos e pais acerca da realidade vivenciada pelos alunos e, sendo função da escola promover meios para redução dos problemas por eles anunciados na pesquisa.

Ainda destaca-se como contribuição social a produção de uma pesquisa científica em nível de mestrado para subsídios teóricos para a rede municipal de educação do município de Serra - ES, na qual apresentam no trabalho evidências científicas dos efeitos da transição escolar no 6º ano, podendo contribuir para redução dos efeitos negativos apontados pelos alunos nesta pesquisa.

Propusemos entre os objetivos específicos a produção de um guia didático (APÊNDICE D) que contempla ações educativas para as duas escolas específicas para alunos do 6º ano, este material tem como proposição serem entregues aos professores do 6º ano, acreditamos que tal material poderia abranger toda a rede municipal de educação de Serra - ES.

Sugerimos para futuras pesquisas sobre este tema aqui colocado que seja investigado a visão de alunos da rede privada de ensino para averiguar as

similaridades e aspectos discordantes. Acreditamos também que seria importante uma pesquisa que pudesse averiguar as questões de gênero e segmento social.

Finalizamos a pesquisa enfatizando a necessidade da escola brasileira de forma geral dialogar com os alunos e, principalmente os professores do 6º ano porque estes são os atores educacionais que estão na sala de aula em maior tempo com os alunos e, se faz emergente este professor compreender que a docência para alunos deste ano letivo tem particularidades que precisam ser consideradas para assegurar êxito na mediação do processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno neste ano letivo busca por referência dentro da nova organização escolar e o professor deve contribuir tecendo diálogo de como vivenciar este momento da transição escolar, pois assim este profissional desempenha seu papel de educador.

REFERÊNCIAS

ANDERMAN, E. M.; MIDGLEY, C. **Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school.** Contemporary Educational Psychology: New York, 2004.

_____. **Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school.** Contemporary Educational Psychology: New York, 2001.

AKOS, P. **Students' perceptions of the transition from elementary to middle school.** Professional School Counseling. v.5, n.1, p. 334-347, 2002.

ANDREAZZA, J. **Uma abordagem da afetividade entre professores e alunos nas aulas de educação física em escola de 2º grau.** (Dissertação) Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional.** 2.ed. São Paulo: Terra, 1996.

AURÉLIO, M. **O minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, A. R. **A relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba.** (Dissertação de Mestrado). UFPR Educação: Curitiba/PR, 2008.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARNHILL, E. **Attributional style and depression in adolescents with Asperger's syndrome.** (doctoral dissertation) University of Kansas, 2000.

BENNER, A. D. **The transition to high school: current knowledge, future directions.** Educational Psychology Review: New York, 2011.

BENTO, A. **Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano.** Porto: Edições Asa, 2007.

BIANCA, A. M. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.** Brasília: FNDE, 2001.

BICUDO, M. A. P. **A pesquisa qualitativa fenomenológica à procura de procedimentos rigorosos**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. **Motivação e aprendizagem**.3.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BORBA,V.R.S.; SPAZZIANI,M.L. **Afetividade no contexto da educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2007.

BOSSA, R. **A passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental na percepção do aluno, de seus pais e de seus professores**. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade São Marcos: São Paulo, 2000.

BUENO,F.S. **Mini- dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FDT,2000.

BRANDEN,N. **Autoestima e os seus pilares**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**.Brasília,2013.

_____. LDB 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, Brasília.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. Brasília,2015.

CORSARO, W. O.; MOLINARI, L. I. **Compagni: understanding childrens transition from press school to elementare school**. New York, Teacher College Press, 2005.

CROCKETT,L. et al., **School transition and adjustment during early adolescence**.Journal of early adolescence. v.9,n.2, p. 181-210,1998.

DANTAS,H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. São Paulo: Summs,1992.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas: Papirus, Série Pedagógica, 1997.

DOCKETT,S; PERRY,B. **Transition to scholl: perception e expectation experience**. Sydnei: UNSW Press, 2007.

DOURADO, L. F.; COSTA, M. **Políticas Educacionais e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológica-hermenêutica**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FENZEL,L. **The effect of relative age on self steem,role strain. GPA, andanxiety**.*Journal of Early Adolescence*. Nova York. v.12, n.3,p.253-266,1992.

FINLAY, L. **Introducing phenomenological research**. Oxford: Wiley Blackusell, 2008.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORGHIERI, Y. C. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FORQUIN,J.C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. v.21, n.73,p.13-23, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Coleção Leitura. São Paulo SP. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 2011.

FREITAS,M.L.L.U. **A evolução do jogo simbólico na criança**. *Ciências & Educação*.Campinas: v.15, n.3,p.145-163,2010.

GADOTTI,M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas,2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIANCATERINO,R. **Escola, professor e aluno: os participantes do processoeducacional.** São Paulo: Madros, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLSE,B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança.**Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

GUIMARÃES, S. E. R. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender.** In:

GUSMÃO, Bianca B. **Dificuldade e Aprendizagem: um olhar crítico sobre os alunos de 5ª série.** 2001. 43f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade da Amazônia, 2001.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental:** uma revisão bibliográfica. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). PUC-SP, 2007.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Investigações lógicas.** Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.

KASPARY,R.; MOREIRA,S.M. **Transição escolar do quinto para o sextoano.**Revista Nova Escola. São Paulo. v.9,n.9,p.23-25,2011.

KIOZUMI,R. **Anchor points in transitions to a new school environment.** The Journal of Primary Prevention. v.20,n.15,p.175-187,2000.

LIMA,L.; SERA,L.M.; PRISTA,G.M. **Estudo das qualidades psicométricas doSCSI. Schoolagers copin strategies inventory numa escola portuguesa.**Revista Análise Psicológica. v.4,n.20,p.555-570,2002.

LOURENCETTI,G.C. **Procurando dar sentido às práticas na 5ª série**: analisando dificuldades e /ou dilemas de professores.(Dissertação de mestrado- Universidade de São Paulo),1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAHONEY,A; ALMEIDA,L.R. **Viver,mente e cérebro**.São Paulo: Segmento Duetto.v13,n.6, p.56-65, 2006.

MAIA,P.B.; COSTA,A.T.M. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba:IBPEX,2011.

MARTURANO,E.M. **Tensões cotidianas na transição escolar da primeira série**:um enfoque de desenvolvimento: Revista psicologia em Escola. v.13, p. 79-87,2008.

MEKOS,D. **Students perceptiosn of the transition to junior high: a longitudinalperspective**.Nova York. v.13, n.5, p.14-22, 1989.

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

MIDGLEY, C.; ANDERMAN, E.; HICKS, L. **Differences between elementar and middle school teachers nd students**: a goal theory approach. Journal of Early Adolescence, Newbury Park, v. 15, n. 1, p. 90 – 113, 1995.

MIDGLEY, C.; URDAN, A. **Performance-approach goals**: good for what, for whom, under what circunstances, anda t what cost? Journal of Educational Psychology, Baroda, v. 93, n. 1, p. 77-86, 2001.

MIZUKAMI,M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. 2.ed. São Paulo: EPU,2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES,M.C.M. **A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimentono campo da educação**. Campinas. Educação & Sociedad v.30,n.107,p.23-32,2009.

MOREIRA, V. **O método fenomenológico de Merleau – Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia.** Psicologia: Reflexão & Crítica, 2004.

MOSS, P. **What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?** Research in Comparative and international education, 2008.

MULLINS,E.R.; IRVIN,J.L. **Transition into middle school.**Middle School. Journal. v.31, n.2, p.57-60,2000.

NEGRO,T.C. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.**Campinas: v.12, n.3,p.14-22,2001.

ODEGAARD,S.; HEALT,J. **Assisting the elementary school student in the transition to middle level school.** Midle School Journal. v.24,n.2. p.21-25, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez,2005.

PARO,V.H. **Gestão democrática da escola.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2013.

PENTEADO,A.C.A. **Educação e família: uma união fundamental,**2006.

PEREIRA,A.I.F; MENDONÇA,A. **O stress escolar na transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo do ensino básica.** Portugal. v.9,n.1,p.87-107,2005.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

POLKINGHORNED. E. **Phenomenological research methods.** New York, 1989.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M.F. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental.** Estudos de Psicologia. Campinas, v. 23, n. 3, p. 289 – 298, 2006.

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

RATELLE, C. F. et al. **Family correlates of trajectories of academic motivacion during a school transition: a semi parametric group-based approach.** Journal of Educational Psychology, Baroda, v. 96, n. 4, p. 743 – 754, 2004.

RAZOUK JÚNIOR, Joseph. **A síndrome da 5ª série.** Disponível em www.educacional.com.br/articulas Acesso em 05 abr. 2017.

REVISTA ESCOLA. **Novidade na série.** Dezembro de 2009. Editora Abril, Edição 228. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso em 28 mar. 2017.

RIBEIRO, M.L.; JUTRAS, F. **Representações sociais de professores sobre a afetividade.** Campinas. Estudos de Psicologia. v.23, n.1, p.39-45, 2006.

ROCHA, R. **Quando a escola é de vidro.** São Paulo: Salamandra, 2008.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAKIZ, G. **An interview with Dade Schunk.** Educational Psychology Review. New York. v.20, n.4, p.485-491, 2008.

_____. **G. Does teacher affective support matter an investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotion, academic self.** (Doctoral Dissertation) University Ohio Columbus, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SERRA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.** Vitória, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 6. ed. Cortez: São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

SCOZ,B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar de aprendizagem**.6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA,M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas.2001.

SILVA,T.T. **Documentos de identidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica,2011.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais**. Cad. Pesquisa. São Paulo, n. 77, maio 1991. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1044/1052> Acesso em 22 mar. 2017.

SCHUMACHER,D. **The transition to middle school**. Washington.v.2,n.4,p.23-31,1998

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.5.ed. Rio de Janeiro: Vozes,2012.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliação para melhorar a aprendizagem**. Argentina: Amadora, 1998.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human Science for na action sensitive pedagogy**. New York, 1990.

VASCONCELLOS.C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto políticopedagógico ao cotidiano da sala de aula**.São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA,I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**.10.ed. Campinas: Papirus,2002.

_____.I.P.A. **Inovações e projeto pedagógico : uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes. v.23, n.61,p. 34-44, 2003.

VOLGLER, P. **Early childhood transitions research: a review of concepts, theory and practice working paper**.n.48. The Netherland,2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WELDY,G. **Stronger school transitions improve student achievement.**Nova York. v.3,n.4, 1991.

WENTZEL,K. **Sociometric status and adjustment to middle scholl: a longitudinal** study. Journal of Early Adolescence. v.14,n.23,p.5-28,2003.

APÊNDICES

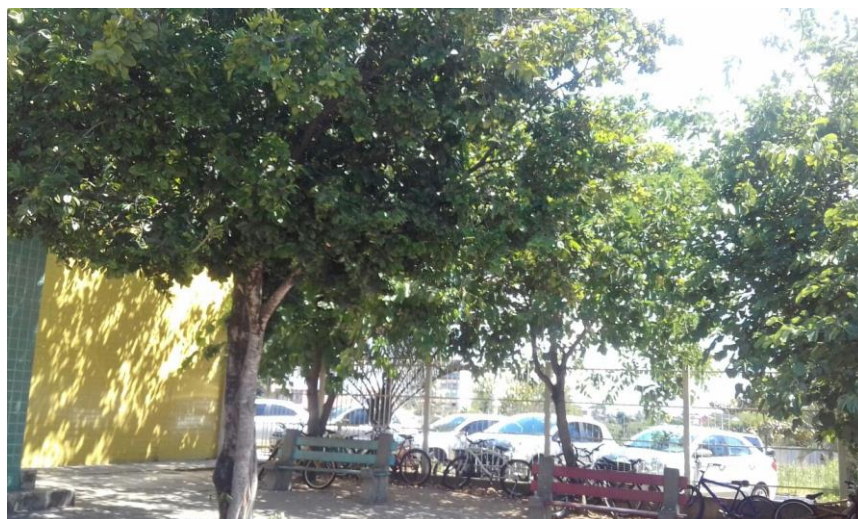
APÊNDICE A - Questionário direcionado aos alunos

- 01 – O que os alunos mais gostam no 6º ano. _____
- 02 – Qual a visão dos alunos acerca das mudanças ocorridas do 5º ano para o 6º ano. _____
- 03 – Qual a visão dos alunos do 6º ano quanto ao que julgam mais necessário mudar na escola. _____
- 04 – Qual a visão dos alunos do 6º ano do que mais sentem falta em comparação ao 5º ano. _____
- 05 – Qual a visão dos alunos acerca do quantitativo de alunos na sala de aula. _____
- 06 – Visão dos alunos do 6º ano acerca das aulas. _____
- 07 – Visão dos alunos sobre a prática educativa e a sua relação com o professor do 5º ano. _____
- 08 – Visão dos alunos sobre a prática educativa e sua relação com os professores do 6º ano. _____
- 09 – Visão dos alunos sobre as mudanças ocorridas do 5º ano para o 6º ano.

- 10 – Visão dos alunos sobre as disciplinas que mais gostam no 6º ano.

- 11 – Exposição da visão dos alunos de que eles gostariam que fossem as aulas dos 6º anos. _____

APÊNDICE B - Fotos da EMEF Dom José Mauro Pereira Bastos – Serra/ES



APÊNDICE C - Fotos da EMEF Manoel Carlos de Miranda – Serra/ES



APÊNDICE D - Solicitação de autorização para pesquisa.

Morada de Laranjeiras Serra Abril de 2017.

Secretaria Municipal de Educação da Serra.

À Secretária de Educação Sr^a Izolina Márcia Lamas;

Sr^a Secretária;

Jairo Granier, funcionário estatutário desta Secretaria, com posto de trabalho na EMEF Dom José Mauro Pereira Bastos, vem respeitosamente solicitar a Vs^a autorização para desenvolver a pesquisa de Mestrado, área de conhecimento Ciência, Tecnologia e Educação, Instituição (FVC)- Faculdade vale do Cricaré, bem como solicito poder divulgar os nomes das EMEFS no trabalho de Dissertação, bem como em Seminários, Simpósios, palestras entre outros. Já tenho Prévia autorização dos diretores da EMEF Dom José Mauro Pereira Bastos e da EMEF Manoel Carlos de Miranda, onde pretendo fazer aplicação do trabalho de pesquisa com tema “ **O Olhar dos Alunos Sobre a Transição do Quinto Ano Para o Sexto Ano**”. É o primeiro trabalho no Brasil, onde o aluno é o Ator principal na pesquisa, pois existem muitos trabalhos porem, com foco no parecer da equipe técnica pedagógica, envolvendo pais de alunos ou discutindo certa área de conhecimento. Até então sem apontar solução para o problema. Sendo assim, o resultado será de grande relevância para a sociedade Brasileira em especial para o Município de Serra ES.guardo parecer e desde já, me coloco a disposição para explanar o tema dentro das possibilidades de horários em eventos promovidos por essa Secretaria, como reuniões pedagógicas, seminários, entre outros. (Previsão de conclusão outubro a dezembro)

RECEBEMOS
25/05/2017
Izolina Márcia Lamas
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Jairo Granier
Jairo Granier

APÊNDICE E – Guia didático

.Apresentar estratégias pedagógicas através da visitação dos professores dos 6º aos com alunos do 5º anos, promovidas pela escola de aproximação entre os futuros professores do 6º ano com alunos do 5º ano no final do ano letivo.

. Diálogo constante entre o serviço pedagógico com as turmas do 6º ano, com o objetivo de melhoria no processo de ensino aprendizagem, de conhecer a visão dos alunos sobre o processo de transição;

. A escola promover maior interação com os alunos do 6º ano sobre o cotidiano escolar.

. Propor reuniões especifica com os professores do 6º ano sobre o processo de transição escolar.

. Formação continuada assegurada pela Secretaria Municipal de Educação para docentes do 6º ano sobre o processo da transição escolar, devido ao decréscimo de rendimento dos alunos.

. Criação de um blog dos alunos do 6º ano sobre o cotidiano vivenciado na sala de aula;

. Formação de um colegiado de alunos de alunos do 6º ano para discussão do processo de ensino e aprendizagem e da transição escolar.

. Promover reuniões trimestrais com os pais dos alunos dos 6º anos com abrangência para o início do ano letivo discutindo os principais problemas ocorridos de âmbito geral com alunos do 6º anos.

. Promoção da escola de atividades de textos, debates e palestras acerca do ensino e aprendizagem para os professores do 6º ano para explicitar a realidade sociocultural dos alunos.

. Propiciar palestras com psicólogo com especialização escolar para pais, professores e alunos, explicitando sobre os aspectos da psicologia escolar no processo de ensino aprendizagem.