



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

CLARA MARIA ALMEIDA RIOS

**A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NUMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR-BA: DIFICULDADES
DOS ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E
APOIO ESCOLAR**

SALVADOR
2020

CLARA MARIA ALMEIDA RIOS

**A FASE DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NUMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR-BA:
DIFICULDADES DOS ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES
FAMILIARES E APOIO ESCOLAR**

Tese apresentada à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, na linha de pesquisa Família nas Ciências Sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Giancarlo Petrini

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira
Fornasier

SALVADOR, 19 de novembro de 2020

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

R586 Rios, Clara Maria Almeida

A transição do 5º para o 6º ano numa escola pública municipal de Salvador-Ba: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar / Clara Maria Almeida Rios .– Salvador, 2020.
164 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Giancarlo Petrini.
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier.

1. Contemporaneidade 2. Família 3. Educação 4. Transição do 5º para o 6º ano I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Petrini, Giancarlo – Orientador III. Fornasier, Rafael Cerqueira – Coorientador IV. Título.

CDU 316.356.2:37



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

TERMO DE APROVAÇÃO

CLARA MARIA ALMEIDA RIOS

**A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NUMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE SALVADOR-BA: DIFICULDADES DOS ESTUDANTES,
CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR**

Tese aprovada como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Salvador, 19 de novembro de 2020.

Banca examinadora

Prof. Doutor Giancarlo Petrini

Orientador(a) – UCSAL

Prof. Doutor Rafael Cerqueira Fornasier

Coorientador(a) – UCSAL

Prof.ª Doutora Suzana Filizola Brasileiro Carneiro – UNIP

Prof. Doutor Emanuel do Rosário Santos Nonato - UNEB

Prof.ª Doutora Gilca Oliveira Carrera - UCSAL

Prof. Doutor José Eduardo Ferreira Santos - UCSAL

Aos meus pais, *in memoriam*, **Hélio e Nair**, pelos ensinamentos mais preciosos e significativos da minha existência, que me serviram de alicerces para a persistente busca de realização dos meus sonhos.

A Francisco, meu esposo, *in memoriam*, pelo exemplo de otimismo, compromisso e dedicação incondicional à família.

Aos meus filhos e filhas: **Ana Verena, Alessandra, Andréa, Francisco Filho e Hélio Neto**, pelo incentivo e apoio constantes, que favoreceram a consecução desta conquista.

Aos meus queridos netos: **João Antônio, Rafael, Gustavo, Leonardo, Marcelo** e às minhas adoráveis netinhas: **Lara e Luiza**, por compreenderem meus momentos de ausência durante este período de produção de conhecimentos.

Ao meu netinho Pedro, que em breve estará nascendo, e aos demais netos (as) que estarão por vir..., dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

Há pessoas que nos falam e nem as escutam; há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam. Mas há pessoas que, simplesmente, aparecem em nossa vida... E marcam para sempre... (Cecília Meireles)

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, pelas graças e bênçãos recebidas, pela força e determinação concedidas em prol da realização dos meus sonhos; dentre eles, a conclusão do doutorado.

É essencial reconhecer que não construímos nada sozinhos. Toda criação e produção humana é fruto do próprio processo social, é resultante da interação do autor com vários atores sociais. Por isso, tenho muito a quem agradecer. Importante esclarecer, entretanto, que as pessoas aqui mencionadas não obedecem a nenhum critério hierárquico, pois todas elas contribuíram de forma marcante e específica para a realização deste trabalho.

Quero manifestar a minha gratidão especial:

À Prof^a. Dr^a Neurilene Martins, grande amiga e colega de trabalho, que sempre acreditou na minha capacidade e encorajou-me a cursar o doutorado, grande sonho que se encontrava descartado. Não existem palavras para expressar a minha admiração e gratidão a você, minha “**amiga-irmã**”!

Às Professoras Doutoradas do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea: Elaine Pedreira Rabinovich e Lívia Alessandra Fialho da Costa, pela competência, sensibilidade, apoio e gentileza ao aceitarem-me como aluna ouvinte, mesmo sendo desconhecida. A colaboração de vocês durante os meus primeiros passos nesse percurso foi marcante e bastante significativa, por isso permanecerão eternamente na minha memória e no meu coração.

Ao Prof. Dr. Giancarlo Petrini, meu orientador, exemplo de professor: exigente, tolerante e competente. Com a sua forma especial de ensinar e orientar, sempre depositou credibilidade no meu potencial e contribuiu significativamente para que eu chegasse até aqui. Para mim, foi uma honra, tê-lo como Orientador. MUITÍSSIMO obrigada, Professor Petrini!

Ao Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier, meu estimado coorientador, pela paciência, tolerância, competência e sabedoria ímpar, com que conduziu todo o trabalho de orientação, sabendo compreender as minhas angústias e acreditando sempre na minha capacidade. A sua disponibilidade, atenção e contribuições marcaram positivamente o meu caminhar, como pessoa e como aprendiz. Como sua orientanda, sempre estive plenamente satisfeita. As suas

sugestões, agilidade e presteza no atendimento, transmitiam-me muita segurança, enquanto pesquisadora. Parabéns!

A Profª Drª Lúcia Vaz de Campos Moreira, pelas orientações fornecidas em benefício deste estudo e pela competência, atenção e gentileza com que exerce os cargos de docente e de Coordenadora do PPFSC.

A Profª.Drª Gilca Oliveira Carrera, pela sua competência, compromisso, segurança e desenvoltura demonstradas no exercício da docência. O seu jeito especial e humano de estabelecer relações interpessoais saudáveis, sempre pautadas no respeito, gentileza, disponibilidade e liderança, cativou-me profundamente. Você é uma docente e uma pessoa admirável. Parabéns! Sinto-me honrada por você ter participado deste meu percurso como Professora. As suas contribuições foram decisivas para a reestruturação do meu Projeto de pesquisa. MUITÍSSIMO obrigada!

Aos Professores e Professoras participantes da Banca, os quais contribuíram significativamente para o enriquecimento deste estudo, os meus sinceros agradecimentos.

A todos os professores, colegas e funcionários do PPGFSC, com os quais convivi, aprendendo diariamente na troca de conhecimentos e experiências compartilhadas.

À minha adorável amiga, Simone Reesink, pelo incentivo e palavras de otimismo, especialmente durante a seleção para ingresso no doutorado. A sua presença e apoio foram imprescindíveis para a consecução do meu objetivo. Muito obrigada!

A Cristiane Lima dos Santos, Assistente Administrativa do Conselho de Ética da UCSAL, pela disponibilidade, gentileza e preciosas orientações.

Às gestoras do Colégio Bom Pastor, com as quais trabalhei durante os anos iniciais do doutorado: Ir. Zaira Naranjo, Meire Lucy de Sena e Jaqueline Santana Pinto, três solidárias profissionais que me proporcionaram condições especiais de tempo, para que eu pudesse cumprir os créditos teóricos do doutorado e, conseqüentemente, chegar onde estou. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu precioso amigo, Kenedy de Oliveira Rodrigues, pela confiança e apoio incondicional, sempre me estimulando a continuar os estudos e acreditando na minha capacidade, o meu muito obrigada!

Aos meus irmãos: João Batista, Jorge, Miguel e Cláudio; e aos meus filhos: Ana Verena, Alessandra, Andréa, Francisco Filho e Hélio Neto, pelo apoio incondicional em prol desta conquista. **E, de modo especial, agradeço ao meu irmão Miguel**, que sempre me incentivou e assumiu a missão de revisor das minhas produções acadêmicas, inclusive do projeto inicial de pesquisa com o qual me inscrevi no processo seletivo para o doutorado.

À minha querida sobrinha e afilhada, Clara Maria Bezerra de Almeida, pela presteza e agilidade em ordenar as referências bibliográficas e eletrônicas do meu projeto de pesquisa, quando já me encontrava exausta, em função da exiguidade do tempo. Sem esta disponibilidade e auxílio, eu não teria concorrido.

À minha grande amiga, Maria Rita Sousa Barbosa, pelo apoio nos momentos de cansaço e desespero ao produzir o texto, sempre esteve presente, mesmo à distância, me incentivando e acreditando na minha capacidade. Gratidão eterna!

À Valnizia Jordão da Silva e Edna Rodrigues, pela boa vontade e agilidade em providenciarem e fornecerem-me a carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação – SMED, para realização da pesquisa numa unidade escolar da rede pública municipal de ensino de Salvador, os meus sinceros agradecimentos.

À Prof^a Maria Eugênia de Oliveira Sampaio, amiga e colega de trabalho, que muito me ajudou, participando da pesquisa e permitindo que realizasse este estudo em uma das escolas que compõe a rede pública municipal de Salvador, conforme carta de aceite da SMED. A sua contribuição e apoio foram fundamentais para a realização deste projeto de doutorado. MUITÍSSIMO obrigada!

Agradeço também, de forma especial, à minha amiga e colega de trabalho, Juliene, Santos Honotório, por ter participado desta pesquisa e pelo apoio incondicional, ajudando-me a conseguir participantes dos diversos segmentos educacionais: pais, professores e estudantes do 6º Ano. A sua disponibilidade e gentileza foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa e colaboraram, direta ou indiretamente, para que eu concluísse o doutorado, a minha eterna gratidão!

RIOS, Clara Maria Almeida. *A fase de transição do 5º para o 6º Ano numa escola pública municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar*. Salvador, 2020, 164 p. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador-UCSAL, Salvador, Bahia.

RESUMO

Este trabalho é um estudo de base qualitativa descritiva, que centra a sua atenção na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização, tendo como foco as vozes dos estudantes, acerca das suas dificuldades, contribuições familiares e apoio escolar, nessa fase de mudança de ciclo, no contexto de uma escola da rede pública municipal de ensino de Salvador. A pergunta traduz-se em saber: como as práticas educativas familiares e escolares estão associadas ao processo de adaptação e desempenho escolar de estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano? O objetivo geral traduz-se em: analisar as dificuldades dos estudantes e os impactos das práticas educativas familiares e das práticas escolares, no processo de adaptação e desempenho escolar dos educandos, nesta fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização. Esse objetivo desdobra-se em cinco objetivos específicos, que são: a) compreender como se processam as relações interpessoais entre famílias, estudantes e professores nesta fase de transição escolar; b) identificar quais as dificuldades dos estudantes e quais as ações familiares e escolares que interferem e favorecem o processo de adaptação e desempenho escolar desses estudantes; c) analisar as concepções e percepções dos estudantes acerca das suas dificuldades e quais as contribuições da família e da instituição escolar nessa fase; d) conhecer as concepções, percepções e ações da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores em relação ao processo de adaptação, ensino e aprendizagem de estudantes nessa fase de transição; e) construir conhecimentos e sinalizar possíveis pistas de ações familiares e escolares para favorecer a adaptação e o bom desempenho escolar de estudantes nesse momento específico de escolarização. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objeto de estudo das experiências vivenciadas pelos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano, em relação às práticas educativas familiares e às práticas escolares. A fundamentação teórica consta de uma abordagem interdisciplinar, respaldada nas diversas Ciências Sociais e Humanas, especialmente nos teóricos que dialogam sobre família e educação na contemporaneidade, sobre fases de desenvolvimento humano e transições, tais como: Morin (2000); Schaff (2001); Giddens (1993, 2017); Bourdieu (1993); Donati (2008, 2013) Petrini (2003, 2004, 2005, 2016); Bauman (2004a); Fornasier (2016, 2018); Bronfenbrenner (2011); Vigotski (2000, 2010); Valsiner (2012); Zittoun (2004, 2005, 2007); dentre outros. O estudo teve como campo empírico uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, na qual funciona o Ensino Fundamental- Anos Finais. A pesquisa constou de 32 participantes, compreendendo 10 estudantes do 6º ano, 10 pais/responsáveis, 10 professores, 01 Coordenadora Pedagógica e 01 Diretora. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas observações em loco e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados focaliza quatro grupos: os estudantes, (1º grupo), os pais/responsáveis pelos estudantes (2º grupo), os professores (3º grupo) e a equipe gestora (4º grupo). Como principais resultados, percebemos que os estudantes sentem dificuldades durante o processo de transição escolar, apesar de contar com o apoio familiar e escolar. O estudo contribuiu para melhor interpretação e compreensão acerca da fase de transição do 5º para o 6º ano, no sentido de orientar e sugerir procedimentos e ações familiares e escolares capazes de facilitar o processo de adaptação e o bom desempenho dos estudantes durante a referida mudança de ciclo escolar.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Família. Educação. Transição do 5º para o 6º ano

RIOS, Clara Maria Almeida. The transition phase from the 5th to the 6th year in a municipal public school in Salvador-BA: student difficulties, family contributions and school support. Salvador, 2020, 164 p. Thesis (Doctorate in Family in Contemporary Society) - Catholic University of Salvador-UCSAL, Salvador, Bahia.

ABSTRACT

This work is a descriptive qualitative study, which focuses its attention on the transition phase from the 5th to the 6th grade, focusing on the students' voices, about their difficulties, family contributions and school support, in this phase of education. cycle change, in the context of a public-school system in Salvador. The question is: how are family and school educational practices associated with the process of adaptation and school performance of students in the transition phase from 5th to 6th grade? The general objective translates into: analyzing students' difficulties and the impacts of family educational practices and school practices, in the process of adaptation and school performance of students, in this transition phase from the 5th to the 6th year of schooling. This objective is divided into five specific objectives, which are: a) to understand how interpersonal relationships between families, students and teachers are processed in this phase of school transition; b) identify which students' difficulties and which family and school actions interfere and favor the process of adaptation and school performance of these students; c) analyze the conceptions and perceptions of students about their difficulties and what are the contributions of family and school institution in this phase; d) to know the conceptions, perceptions and actions of the principal, the pedagogical coordinator and the teachers in relation to the process of adaptation, teaching and learning of students in this transition phase; e) build knowledge and signal possible clues of family and school actions to favor the adaptation and good school performance of students in this specific moment of schooling. From this perspective, the research had as its object of study the personal experiences lived by students in the transition phase from 5th to 6th grade, in relation to family educational practices and school practices. The theoretical foundation consists of an interdisciplinary approach, supported by the various social and human sciences, especially the theorists who talk about family and education in contemporary times, about phases of human development and transitions, such as: Morin (2000); Schaff (2001); Giddens (1993, 2017); Bourdieu (1993); Donati (2008, 2013); Petrini (2003, 2004, 2005, 2016); Bauman (2004); Fornasier (2016, 2018); Bronfenbrenner (2011); Vigotski (2000,2010); Valsiner (2012); Zittoun (2004, 2005, 2007); among others. Its empirical field is a school of the Municipal Education Network of Salvador, in which operates the Elementary School II, segment of interest of the study to be carried out. The research has 32 participants, comprising 10 students of the 6th grade, 10 parents / guardians, 10 teachers, 01 Pedagogical Coordinator and 01 Principal. As research instruments, we used observations in locum and semi-structured interviews. Data analysis focuses on four groups: students (1st group), parents / guardians of students (2nd group), teachers (3rd group) and management team (4th group). As main results we realize that students experience difficulties during the school transition process, despite having family and school support. The research contributed to a better interpretation and understanding about the transition phase from the 5th to the 6th grade, in order to guide and suggest family and school procedures and actions capable of facilitating the adaptation process and the students' good performance during the referred change of school cycle.

Keywords: Contemporaneity. Family. Education. Transition from 5th to 6th Year.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descrição dos estudantes acerca dos seus dados de identificação.....	74
Tabela 2	Descrição dos estudantes acerca das suas configurações familiares...	76
Tabela 3	Dados de identificação dos Pais/Responsáveis.....	93
Tabela 4	Dados de identificação do Corpo Docente.....	100
Tabela 5	Dados de identificação da Gestora e Coordenadora Pedagógica.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EDUNEB	Editora da Universidade do Estado da Bahia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
GACC	Grupo de Apoio à Criança com Câncer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC's	Tecnologias da Comunicação e Informação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1 A CONTEMPORANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL	26
2.2 REVISITANDO ESTUDOS SOBRE A FASE DE TRANSIÇÃO DE CICLO ESCOLAR	31
2.3 CARACTERIZANDO E FUNDAMENTANDO PROCESSOS DE TRANSIÇÃO.....	38
2.4 ADOLESCENTES E ADOLESCÊNCIAS: CARACTERÍSTICAS, DESENVOLVIMENTO E SOCIABILIDADES.....	43
2.5 DESEMPENHO ESCOLAR E A FASE DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	49
2.6 FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO: UMA PARCERIA ESSENCIAL NO DESAFIADOR PROCESSO EDUCATIVO.....	54
3 MÉTODO	63
3.1 DELINEAMENTO	65
3.2 LOCAL	65
3.3 PARTICIPANTES	69
3.4 INSTRUMENTOS.....	69
3.5 PROCEDIMENTOS	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
4.1 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES, PAIS PROFESSORES E GRUPO GESTOR SOBRE A FASE DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO.....	73
4.2 GRUPO DOS ESTUDANTES (1º GRUPO).....	74
4.2.1 Dados de identificação dos estudantes.....	74
4.2.2 Conceito de família e configurações familiares.....	75
4.2.3 Estudantes e vida em família	78
4.2.4 Estudantes e vida escolar	83
4.2.5 Dificuldades dos estudantes	83
4.2.6 Descrição feita pelos estudantes sobre a vida escolar no 6º Ano	85
4.2.7 Descrição dos estudantes sobre atividades extracurriculares e de lazer	89
4.2.8. Descrição sobre desempenho escolar dos estudantes	92
4.3 O GRUPO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS (2º GRUPO).....	93
4.3.1 Dados de identificação dos pais/responsáveis	93
4.3.2 O conceito de família na visão dos pais/responsáveis.....	94
4.3.3 Desvelando sentimentos e percepções familiares nessa fase de transição	95

4.3.4	Descrevendo práticas familiares de suporte escolar.....	98
4.3.5	Expectativas familiares acerca da continuidade dos estudos dos(as) filhos(as).....	99
4.3.6	Sugestões das famílias para a escola	100
4.4	O GRUPO DOS PROFESSORES (3º GRUPO)	100
4.4.1	Dados de identificação do corpo docente.....	100
4.4.2	Professores e conceito de Família.....	102
4.4.3.	As representações dos estudantes do 6º Ano e a fase de transição.....	103
4.4.4.	Dificuldades e facilidades do trabalho pedagógico com o 6º Ano	104
4.4.5.	Recomendações para o êxito do trabalho pedagógico com estudantes do 6º Ano	106
4.4.6	Os professores e o Projeto Político Pedagógico da escola	107
4.5	O GRUPO GESTOR (4º GRUPO)	108
4.5.1	Dados de identificação da Gestora e Coordenadora Pedagógica	108
4.5.2	O Grupo Gestor e a concepção de Família.....	109
4.5.3	Conhecendo o Plano de Ação da Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	110
4.5.4	Percepção do Grupo Gestor sobre a relação Família/Escola	113
4.5.5	Percepção do Grupo Gestor sobre a Equipe Docente do 6º Ano.....	114
4.5.6	O Grupo Gestor e o Projeto Político Pedagógico da Escola	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO (PAI e FILHO)	143
	APÊNDICE B – TERMO ASSENTIMENTO MENOR	145
	APÊNDICE C– TCLE (COORDENADOR)	147
	APÊNDICE D – TCLE (DIRETOR)	149
	APÊNDICE E – TCLE (PROFESSOR).....	151
	APÊNDICE F – TCLE (PAIS).....	153
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADOR).....	155
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETORA)	157
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PAIS)	159
	APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES).....	161
	APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ESTUDANTES)	163

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasceu das minhas leituras, reflexões e inquietações acerca do próprio exercício profissional, atuando na rede privada e na rede pública municipal de ensino de Salvador, desde 1992 até o momento atual, como professora e coordenadora pedagógica de escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A escolha do tema, portanto, tem relação direta tanto com a trajetória acadêmica quanto com o exercício profissional.

Antes de apresentar a revisão da literatura, caracterizar a fase de transição, propriamente dita e fazer referências às dificuldades dos estudantes nessa fase de mudança, considero oportuno traçar um breve panorama sobre minha identidade,¹ relatando abreviadamente a trajetória familiar e acadêmica, a fim de elucidar a relevância desta pesquisa e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão dos leitores acerca das razões que me motivaram a escolher a temática para esta pesquisa, intitulada: *A fase de transição do 5º para o 6º ano numa escola pública municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar.*

Para melhor elucidação sobre o problema em estudo, sobre as intenções e considerações aqui documentadas acerca desta pesquisa, faz-se necessário apresentar algumas referências subjacentes à minha identidade, as quais considero extremamente relevantes, pois situa o leitor no tempo, no espaço e na cultura de quem fala, o que possibilita melhor comunicação, ao mesmo tempo que propicia enorme prazer a quem comunica, favorecendo a autovalorização e a tomada de consciência de si. Sendo assim, se o sujeito que fala, fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. (HALL, 1990 *apud* SILVA, 2000), vale destacar que sou oriunda de uma família de camponeses nordestinos, domiciliados no interior do Estado da Bahia, no município de Mairi, região do polígono das secas².

Fui alfabetizada em casa por meus pais, que mesmo sem escolaridade, possuíam visão

¹ Identidade significa o ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar.” As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 1990 *apud* SILVA, 2000, p. 111-112). Trata-se de um campo semântico demasiadamente complexo para ser deslindado aqui. É um conceito bastante discutido na teoria social e cultural e bem pouco desenvolvido. Na linguagem do senso comum, identidade significa reconhecimento de alguma origem comum, de características, hábitos, costumes e ideais que são partilhados entre pessoas ou grupo de pessoas de um determinado espaço geográfico. (SILVA, 2000, p. 106).

² Mairi/BA, pequena cidade localizada no centro-norte Baiano, com clima semiárido e seco, temperatura média de 23° 6 C (graus centígrados), população estimada no município, em 2010, de 19.259 habitantes, com uma área de 906 Km², distante 284 Km de Salvador/BA. (Fonte IBGE - Censo Demográfico, 2010).

ampla de mundo e sempre valorizaram os estudos e projetaram futuro acadêmico promissor para seus filhos. Ao ser alfabetizada, migrei do campo para a cidade, onde concluí o Ensino Fundamental. Em seguida, passei a residir em Salvador, para continuar os estudos. Logo após concluir o ensino médio, fui aprovada no concurso vestibular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde cursei Licenciatura em Pedagogia. Movida pelo incentivo familiar e pelo desejo incansável de construir conhecimentos, ao término do curso de graduação, fiz várias especializações na área de educação e cursei o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, também pela UNEB. Entre as publicações realizadas nesse período – inspiradas nos respaldos teóricos adquiridos e no objeto de estudo: Educação de Jovens e Adultos (EJA), também atores de classes populares – destaco o artigo científico na Revista Educação e Contemporaneidade, da FAEBA – intitulado: *Tecnologias em Educação de Jovens e Adultos em busca de novas proposições*.³

Concluído o mestrado, a defesa se deu com mérito e consequente indicação da banca examinadora para publicação. Essa indicação resultou na publicação do livro *A Educação de Jovens e Adultos no contexto Contemporâneo da Formação Continuada de Professores e das Tecnologias da Informação e Comunicação*, feita pela própria UNEB/ EDUNEB em 2012. O livro foi lançado na 3ª Bienal do Livro, em agosto do mesmo ano na capital baiana.

Grande parte da minha atuação profissional foi dedicada ao atendimento e acompanhamento do processo acadêmico de estudantes de classes populares na rede pública e também de estudantes de classe média na rede privada de ensino. Pelo fato de ter tido a oportunidade de conviver, por um tempo considerável, com inúmeros desafios e situações-problemas referentes à tríade: *educando/família/escola*, surgiram novos questionamentos e indagações que englobam as relações de interdependências, intercessões, concepções, percepções e diálogos existentes neste tripé. Assim, surge o desejo de estudar, analisar e identificar como essas relações influenciam/repercutem no percurso acadêmico de estudantes de classes populares, especialmente durante o processo de transição de ciclo escolar e, de forma especial, na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Como educadora efetiva da rede pública municipal de ensino de Salvador, e também com larga experiência na rede privada de ensino, tenho atuado em prol do atendimento e acompanhamento do processo acadêmico de estudantes dos diversos segmentos educacionais. Nesse universo sempre me chamaram a atenção os estudantes do 6º ano do Ensino

³ Texto publicado na Revista Educação e Contemporaneidade.
RIOS, C. M. A. Tecnologias em Educação de Jovens e Adultos: em busca de novas proposições. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 24, p. 63-72, jan./jun., 2011.

Fundamental, por perceber a existência de certo desconforto e apreensão, tanto por parte da família quanto dos próprios educandos, durante essa passagem do 5º para o 6º Ano. E, ao administrar inúmeros desafios e situações-problemas referentes a esta fase de transição, escolar, surgiram-me novos questionamentos que englobam as relações de interdependência existentes entre os desafios enfrentados pelos educandos, atitudes familiares e suporte escolar, as quais exercem influências no processo de adaptação e de aprendizagem destes estudantes.

Essas inquietações deram origem à seguinte pergunta/problema que norteou o estudo proposto: *Como as práticas educativas familiares e práticas escolares estão associadas ao processo de adaptação e desempenho escolar de estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano?* Assim, uma vez estabelecido o problema e, na tentativa de encontrar respostas, ficou delineado o seguinte objetivo geral:

Analisar as dificuldades dos estudantes e os impactos das práticas educativas familiares e das práticas escolares, no processo de adaptação e desempenho escolar dos educandos, nesta fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização. Esse objetivo desdobra-se em cinco objetivos específicos, que são:

- a) Compreender como se processam as relações interpessoais entre famílias, estudantes e professores nessa fase de transição escolar;
- b) Identificar as dificuldades dos estudantes e quais as ações familiares e escolares que interferem/favorecem o processo de adaptação e desempenho escolar desses estudantes;
- c) Analisar as concepções e percepções dos estudantes acerca das suas dificuldades e quais as contribuições da família e da instituição escolar nessa fase de transição;
- d) Conhecer as concepções, percepções e ações da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores em relação ao processo de adaptação desses estudantes ao ensino e sua aprendizagem nessa fase de transição;
- e) Construir conhecimentos e sinalizar possíveis pistas de ações familiares e escolares que favoreçam a adaptação e o bom desempenho escolar de estudantes na referida fase de transição.

Considerando o tema eleito e os respectivos objetivos, a pesquisa tem como objeto de estudo as dificuldades vivenciadas pelos estudantes e os impactos das práticas educativas familiares e das práticas escolares, nesta fase de transição do 5º para o 6º ano.

Antes de tudo, é oportuno elucidar que os estudos prévios à elaboração do projeto de pesquisa que resultou nesta tese, me levaram a fazer um levantamento das publicações existentes sobre o assunto no período de 2002 até 2018. Foram consultas realizadas no Repositório da Universidade Católica de Salvador-UCSAL, no banco de produções científicas

da Capes, portal Scielo, Google Acadêmico, Sucupira e Banco de Dados de Teses e Dissertações- BDTD. A partir dessa revisão de literatura constatei que há trabalhos realizados nesta área, tanto no Brasil, como nos Estados Unidos e Portugal. Contudo, no nosso Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea-UCSal, não foi encontrado nenhum estudo sobre esta temática. De acordo com as consultadas realizadas, podemos depreender que a literatura ainda é escassa e os resultados variam conforme a subjetividade e o método utilizado pelo pesquisador, e também de acordo com o contexto sociopolítico e econômico no qual os estudos foram realizados. Percebi que foram desenvolvidas pesquisas acerca dos fatores familiares associados ao desempenho escolar de estudantes, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Outras pesquisas trataram especificamente da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou sobre a mudança do 5º ano para o 6º ano, ou seja, do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Porém, a pesquisa por mim realizada torna-se diferenciada das existentes pelo fato de ter como foco a análise e interpretação das vozes dos educandos do 6º ano, acerca das suas dificuldades e percepções a respeito dos impactos familiares e escolares no seu desempenho escolar, durante esse período específico da vida estudantil.

Pelas razões elencadas acima, este estudo se revelou, desde o início, de grande relevância, por permitir a escuta de vozes até então silenciadas ou representadas por terceiros. Sendo assim, a partir de uma visão sistêmica de mundo e de conhecimento, a pesquisa foi realizada numa abordagem interdisciplinar e teve como lastro teórico autores das diversas Ciências Sociais e Humanas, pertinentes ao tema, os quais serão mencionados nos capítulos a seguir. Além de tentar preencher possíveis lacunas ou espaços esvaziados pela escassez de estudos voltados para esta temática, nesse mesmo período de tempo, este estudo contribui para novas reflexões acerca do tema em pauta, possibilitando-nos melhor compreensão das dificuldades dos estudantes na fase de transição escolar do 5º para o 6º ano, bem como para apresentação de novas sugestões e orientações aos pais e professores, no sentido de apoiar os referidos educandos, minimizando suas adversidades e facilitando o processo de adaptação e bom desempenho escolar nessa fase de mudança. Assim, este estudo beneficiará a família, os estudantes contemplados como sujeitos de pesquisa, os professores e a sociedade como um todo.

Esta tese apresenta inicialmente a Introdução, abordando alguns dados de identificação da autora, o problema de pesquisa, a justificativa do tema eleito para estudo, assim como o objetivo geral e os específicos. A partir desse ponto, o texto está organizado em cinco capítulos, compostos pelas respectivas seções, a saber: o capítulo I é a Introdução, onde está

delineada a proposta da pesquisa, com objetivos, questões norteadoras, justificativa e também uma breve narrativa sobre a trajetória de formação e profissionalização da pesquisadora. O capítulo II constitui-se da revisão da literatura, abordando os estudos prévios acerca da temática a ser estudada, a fundamentação teórica utilizada e elucidações e reflexões acerca de algumas categorias conceituais relevantes para este estudo; o capítulo III refere-se ao método de pesquisa utilizado, apresenta a justificativa da escolha, fundamentação teórica dos aspectos metodológicos e todas as etapas de operacionalização da pesquisa; no capítulo IV constam os resultados e discussões, ou seja, as análises de dados com as respectivas considerações; no capítulo V constam as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Por perceber a contemporaneidade, a família e a educação como categorias conceituais fundantes do presente estudo, considera-se necessário mencionar aspectos relevantes da sociedade contemporânea que também afetam o contexto familiar e educacional, destacando a importância da tomada de consciência acerca de tais exigências e imposições do contexto em que estamos inseridos.

Para melhor compreensão do momento atual, faz-se necessário o resgate de alguns acontecimentos mundiais do século XX, os quais contribuíram de forma significativa para a construção do atual contexto sociopolítico e econômico global e local, especialmente aqueles que se referem ao Brasil. Segundo (HOBSBAWM, 2003), a maioria dos historiadores, antropólogos e alguns outros estudiosos consideram o século XX como o mais catastrófico e mais terrível que já vivenciamos, por ter sido marcado por constantes massacres e guerras. Foi o século mais violento da história, em que a humanidade vivenciou um intenso processo de desumanização, período em que o processo de globalização tornou-se gradativamente acelerado, e a incapacidade dos seres humanos de se acomodarem a ele foi mensurável, tendo como consequência a desintegração de velhos padrões de relacionamento social e humano e a quebra de elo entre o passado e o presente.

É possível afirmar que a contemporaneidade é caracterizada pela globalização e complexidade, mas é também denominada como “sociedade informática” ou “sociedade do conhecimento”, marcada pelo avanço tecnológico informatizado, que exige a formação de “cidadãos do mundo” com capacidade de adaptação às mudanças, às incertezas e a novos modos de vida que surgem em decorrência dos avanços e da inter-relação entre o local e global, ou seja, são novos padrões que afetam o modo como aprendemos, educamos, nos relacionamos e nos organizamos. (MORIN, 2000; SCHAFF, 2001).

Diante desse cenário, o tema Família tem sido de grande interesse das Ciências Sociais e Humanas, considerando que no processo histórico-social a família tem passado por mudanças substanciais no que diz respeito à sua configuração, estrutura e valores, em decorrência da própria dinâmica sociocultural. Nesse sentido, cabe lembrar que Petzold (1996) citado por Gomes (2015) também complementa e ratifica o panorama histórico supracitado, elucidando que:

Os laços de consanguinidade, os formatos legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia e o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de inúmeras formas de configuração familiar.

(PETZOLD, 1996, p. 85 *apud* GOMES, 2015, p. 92).

Contudo, independente das transformações estruturais, a família é a base da sociedade, ainda que passe por toda e qualquer modificação, ela não desaparece, como pensaram alguns estudiosos. Com a mudança dos padrões tradicionais familiares, muda-se também a função social de cada indivíduo, o que conseqüentemente reflete no desempenho de cada sujeito na sociedade, conforme afirma Saraceno (1997), citada por Petrini (2004):

A família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político, econômico e cultural no qual está imersa. A perda de validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam, desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto/erro. A família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade de formas que documentam a inadequação dos diversos modelos da tradição. (SARACENO, 1997, p. 91 *apud* PETRINI e colaboradores, 2004, p. 15-16).

Com base na citação acima e também em análises interdisciplinares acerca da realidade sociopolítica e econômica atual, pode-se constatar que são notórias as mudanças ocorridas nas relações interpessoais de modo geral, assim como no contexto familiar. Nesse sentido, cabe apresentar breve retrospectiva histórica sobre a família e suas transformações. Segundo Petrini (2004), as mudanças do ambiente familiar, nesse processo histórico envolvem as relações interpessoais entre marido e mulher, pais e filhos, parentesco etc. Com o empoderamento da mulher, o poder do homem, que imperava no patriarcado, chegando a determinar todas as normas familiares, inclusive hábitos alimentares, passa a ser reduzido, amenizado, chegando a existência de um poder e de uma relação mais igualitária entre o homem e a mulher e, conseqüentemente, entre as gerações. Nesse contexto, aumenta o número de divórcios e há uma diminuição acentuada de enlances matrimoniais. Em decorrência disso, tornou-se perceptível o número acentuado de famílias reconstituídas. Com a decadência do patriarcado as mudanças familiares foram tão gritantes que muitos pensadores preconizaram o desaparecimento da família. Inclusive Cooper (1994), que desde os anos 1970 anunciava “a morte da família” (COOPER, 1994, p. 32 *apud* PETRINI, 2004, p. 17).

Outro fato importante ocorrido a partir da década de 1960, e que interferiu nas mudanças ocorridas nas estruturas familiares, foi o surgimento da pílula anticoncepcional e o seu uso impulsivo, interferiu significativamente na vida sexual da mulher dessa época, pois ela deixou de ter sua vida sexual atrelada à maternidade (SARTI, 2004a). Este fato possibilitou à mulher contemporânea assumir nova postura na sociedade, com novas

perspectivas, inclusive com maior autonomia e novas responsabilidades dentro da sociedade, transformando os laços familiares e apresentando importantes mudanças na família. A oficialização do divórcio foi outro grande marco para o desencadeamento de novas constituições familiares. Com a dissolução do casamento, ficou conferido ao marido e à mulher o direito de nova união conjugal, à escolha do novo casal, conforme a legislação de cada país (ALVES; BARSTED, 1987).

Em virtude dessas mudanças familiares, a legislação brasileira também passou por transformações. A constituição, em 1916, tratava a família nos moldes patriarcais. Para elucidar este modelo de família patriarcal, dentre inúmeros autores, vale mencionar as elucidações de Gueiros (2002, p. 107), que compreende a família patriarcal da seguinte forma:

[...] família na qual os papéis do homem e da mulher e as fronteiras entre público e privado são rigidamente definidos; o amor e o sexo são vividos em instâncias separadas, podendo ser tolerado o adultério por parte do homem e a atribuição de chefe da família é tida como exclusivamente do homem.

Em relação ao Direito de Família,⁴ em 1937 a legislação brasileira teve um avanço, considerado um ganho de expressiva importância ao oficializar a igualdade de direitos entre filhos legítimos e ilegítimos. Com a Constituição Federal de 1988, as alterações passam a ser maiores: reconhecendo a família de forma mais ampla, modificando sua concepção de família centrada apenas no casamento, assegurando maior proteção ao casamento, à união estável e às famílias monoparentais. Reconhece também que todos são iguais perante a lei, com igualdade de direitos e obrigações, igualdade entre os filhos que já havia sido reconhecida na Constituição anterior o divórcio passa a ser simplificado, trazendo preocupação com a dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável.

Em relação às novas configurações contemporâneas, vale destacar a classificação apresentada por Souza e Peres (2002) as quais são resultantes da pesquisa de Souza e Rizzini (2001) realizada em Goiânia-GO, cujas pesquisadoras, para chegarem a tais categorizações, utilizaram a mesma metodologia adotada pelo IBGE para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD, perfazendo um levantamento total de 1.272 famílias. E, como critério fundante para o estabelecimento dessas classificações feitas, utilizaram a identificação da

⁴ Importante ressaltar que a Constituição Federal do Brasil, conforme Cap. VII, art. 226, §4º, compreende a família como: “base da sociedade; tem especial proteção do Estado. [...] é uma comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes.” (BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

figura em torno de quem cada família estava organizada; tanto material, quanto emocionalmente.

Considera-se também importante elucidar que, embora essas classificações tenham exigido um processo com a participação de uma equipe multidisciplinar, elas não contemplam todos os tipos de configurações familiares existentes na sociedade contemporânea.

Enfim, com base nesses estudos, temos a seguinte classificação, acerca das configurações familiares atuais:

Nuclear Simples: formada por um casal e seus filhos; **Mononuclear:** constituída por um casal sem filhos; **Monoparental feminina Simples:** organizada em torno da figura feminina, que não tem companheiro co-habitando, podendo ter filhos residindo ou morando sozinha. **Monoparental masculina Simples:** é organizada em torno de uma figura masculina, que não tem companheira co-habitando, podendo residir com os filhos, ou morar sozinho; **Nuclear Extensa:** família constituída pelo casal, com agregado adulto (maior de 18 anos) co-habitando; **Nuclear com Avós Cuidando de Netos:** casal de avós que cuida de netos com menos de 18 anos, podendo residir também com os filhos. São famílias que estão organizadas em torno das figuras dos avós. **Nuclear Reconstituída:** casal cujo um ou ambos os cônjuges já tiveram outra união anterior, podendo ter filhos ou não; **Nuclear com Criança (s) Agregada (s):** família nuclear cuidando de crianças que não são filhos; **Monoparental com Crianças Agregadas:** família organizada em torno de uma figura feminina ou masculina que não tem companheiro co-habitando e que cuida de crianças que não são filhos; **Monoparental Feminina Extensa:** família organizada em torno de uma figura feminina, que é mãe e não tem cônjuge co-habitando. Ex.: mãe solteira, viúva ou divorciada, morando com filhos ou com outros adultos, parentes e/ou amigos; **Monoparental Masculina Extensa:** família organizada em torno de uma figura masculina, que é pai e não tem cônjuge co-habitando. Ex.: pai solteiro, viúvo ou divorciado, morando com filhos ou com outros adultos, parentes e/ou amigos; **Atípica:** família organizada em torno de adultos e/ou adolescentes, sem vínculos sanguíneos, sem a presença dos pais, que coabitam por questão de sobrevivência material e/ou afetiva, pessoas que moram sozinhas (diversos tipos de estados civis), casais homossexuais masculinos ou femininos, indivíduos adultos e/ou adolescentes coabitando sem vínculos sanguíneos, incluindo também casais homossexuais. (SOUZA; PERES, 2002, p. 66-67. Grifos nossos).

Nesses novos tipos de configuração familiar, em que ocorre, em grande maioria, o acréscimo de uma ou mais pessoas ao núcleo familiar, tais como madrasta, padrasto, tios, primos, meio irmão e outras, torna-se necessário cuidado e disponibilidade de todos os envolvidos, no sentido da cooperação, compreensão e diálogo, a fim de evitar e/ou minimizar os desconfortos, desentendimentos, ciúmes e disputas entre esses membros que estão se conhecendo e aprendendo quais serão os seus novos papéis dentro desta nova família que

surge. Nesse sentido, Hentz (2001, p. 16) afirma que, [...] “mesmo com os impasses que esta família enfrenta, nem sempre ela será conflituada ou com tendências a se dissolver”.

Ampliando os conhecimentos sobre a evolução histórica da família, poderemos também nos reportar aos estudos de Philippe Ariès (1978), considerado um dos melhores historiadores contemporâneos no campo de estudo de comportamento e atitudes humanas. Segundo Ariès, (1978), a partir do século XVI iniciava-se uma nova forma de pensar a família. Esta nova fase da família nasce junto com a transformação do tratamento dado à criança, que passou a existir na vida do adulto com uma relação mais sentimental, pois antes a família não alimentava um sentimento de preocupação tão ativo entre pais e filhos, o que não significava que os pais não amassem seus filhos, mas é nesse período que ocorre a descoberta da criança no mundo familiar e a vida em família, não havendo mais a separação entre sentimento familiar e infância.

Outro ponto relevante para a sociedade da época era a linhagem⁵, pois existia um vínculo solidário a todos os descendentes de um mesmo ancestral. A linhagem, os bens familiares e a permanência do nome eram as preocupações fundamentais, não havendo nenhuma preocupação com a intimidade. Assim pode-se concluir que, ao contrário do sentimento de linhagem da Idade Média, “o sentimento de família está ligado a casa, ao governo da casa e à vida da casa”. (ARIÈS, 1978, p. 153). Para esse historiador, o sentimento de família modificou-se muito pouco e o que realmente aconteceu foi a extensão dessa mudança para outras camadas da sociedade. Analisa-se que toda a mudança comentada anteriormente se limitou às famílias abastadas, e, mais especificamente, ao contexto europeu.

O cenário brasileiro apresentou também diversas e significativas mudanças na configuração da família patriarcal ao longo dos séculos. A família brasileira era baseada nos moldes das famílias portuguesas que haviam chegado aqui durante o período da colonização. Nessa época os colonos eram preocupados apenas com seus próprios interesses e as famílias funcionavam como um verdadeiro clã: viviam mulher, filhos, escravos, parentes e os agregados da família incluindo até mesmo as concubinas e filhos ilegítimos. Observa-se que era um modelo mais voltado para o isolamento social, não existindo intimidade ou privacidade devido ao grande número de pessoas que conviviam na casa grande. Gueiros, ao discutir questões atuais e limites da solidariedade familiar, apresenta a família patriarcal como espaço onde os papéis sociais do homem e da mulher, bem como as fronteiras entre o público e o privado, aparecem rigidamente delineados e definidos: “o amor e o sexo são vividos em

⁵ Entende-se linhagem como série de gerações, antepassados, parentesco, consanguinidade, raça.

instâncias separadas, podendo ser tolerado o adultério por parte do homem e a atribuição de chefe da família é tida como exclusivamente do homem” (GUEIROS, 2002, p. 107).

Esse tipo de relação familiar se perpetuou ao longo dos anos na sociedade brasileira, e, embora tenha diminuído consideravelmente, sobrevive até hoje. Já no século XIX, esse processo de modernização gerou novas mudanças e questionamentos sobre o modelo centrado no pai e na sua autoridade. Porém nessa época “o casamento passa a não ser mais escolhido pelo pai, sendo assim introduzida a fase da família conjugal moderna, em que há a separação do amor e do sexo e surgem os novos papéis e funções sociais para homens e mulheres” (GUEIROS, 2002, p. 107).

Como relata Giddens (1993), o começo da idealização do “romance” e da dicotomia do sexo e do amor romântico⁶ foi uma parte da história que expressou grandes mudanças para a vida social como um todo, e principalmente para a história das mulheres. Esse tipo de amor produziu grandes transformações no casamento, nas relações com pais e filhos e na vida social como um todo.

Pelo fato desse processo não ter acontecido de forma linear e também de não se ter tido uma superação de um “modelo” pelo outro, Gueiros (2002) acredita que ainda se possa encontrar na sociedade contemporânea os dois modelos coexistindo, a depender da camada social a que a família pertence. Já Santos (2005) acredita que, ao separar o mundo do trabalho do mundo familiar, acabou-se auxiliando no processo de transformação da família de pública para privada, embora o meio econômico, a industrialização e a urbanização sejam as principais influências para as primeiras grandes modificações familiares.

A partir dessa breve discussão acerca dos tipos de família e as transformações ocorridas ao longo dos séculos, pode-se afirmar que existem inúmeros teóricos e estudiosos das questões familiares na contemporaneidade; porém, sem desmerecer nenhum deles, torna-se oportuno mencionar aqui os estudos de Pierpaolo Donati, sociólogo italiano, que tornou-se um ícone nesta área pelas suas publicações e atuação profissional, chegando a ser reconhecido mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Publicou mais de 800 escritos, incluindo livros e artigos. Dentre eles, merece destaque o “Manuale di sociologia della famiglia”. Ele foi um dos precursores da “Sociologia relacional” ou “teoria relacional da sociedade. Podemos afirmar que os seus escritos sobre família são encantadores, profundos e

⁶ O amor romântico começou a marcar presença na sociedade no século XVIII. Sobre essa questão ver mais em GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

poéticos. Os estudos de Donati são fortemente divulgados por dois importantes escritores e estudiosos da família contemporânea, o primeiro deles, Giancarlo Petrini, é também um sociólogo renomado; o outro, cujos escritos também conduzem o leitor a obra de Donati, é Rafael Cerqueira Fornasier, estudioso dessa área, teólogo e possuidor de vasto conhecimento. Ambos os autores aqui mencionados referem-se ao tema família, discutindo-o numa perspectiva interdisciplinar, a saber: família e mudança, geracionalidade, conjugalidade, relações familiares, entre outros.

A importância da família para a pessoa, para os sujeitos sociais e, conseqüentemente, para a sociedade: eis o tema discutido por Donati (2008) e que se mostra de grande relevância para esta pesquisa, visto que não há como desconsiderar a família como célula social, pois é na família que nos educamos e nos tornamos “pessoas”, na essência da palavra. É na família que aprendemos a nos relacionar, a amar, a administrar conflitos etc. Independente da nacionalidade, configuração, etnia, opção religiosa ou classe social a que a família pertença. Outro aspecto relevante, abordado por Donati (2008) e seus seguidores, é o que se refere à “família e bens relacionais”. Essa temática é abordada de forma poética, sensível e emocionante, o que provoca total identificação no leitor.

Nesse sentido, Fornasier (2018) define bens relacionais, expressando que “bens relacionais “não são bens materiais nem serviços consumidos pelos indivíduos, mas são expressão das relações interpessoais.” (FORNASIER, 2018, p. 107). Essa afirmação ressalta a imensurável responsabilidade do ambiente familiar para se aprender a administrar emoções, construir a formação moral e ética e apreender os valores, seculares e cristãos. A família possibilita aos sujeitos o exercício de formas diferenciadas de convivência, por isso é fundamental para a educação e formação dos filhos, os quais atuarão como cidadãos do mundo (MORIN, 2000). Assim, os valores e as aprendizagens familiares se propagarão na sociedade em que esses sujeitos estiverem inseridos, permeando o mundo do trabalho, a formação de novas gerações, as relações interpessoais, ou seja, estas aprendizagens repercutirão no âmbito pessoal e social, de modo geral.

Retomando o conceito de bens relacionais, peculiares à família, cabe ressaltar que Fornasier (2018), baseado em Donati (2013), apresenta três bens considerados imprescindíveis e fundantes, capazes de dar origem ao desdobramento de tantos outros bens relacionais, a saber: a confiança, a cooperação e a reciprocidade. O autor então os define assim:

Confiança. A família é chamada “instituição de confiança” da sociedade, não só porque a comunidade lhe confia a tarefa única e insubstituível do

cuidado e da educação dos filhos, mas porque a família é o lugar primário no qual se forma a confiança interpessoal, comunitária e generalizada.

Cooperação. A família habitua à cooperação porque ninguém em família pode subtrair-se necessidade do outro. Se o faz, deve se justificar. E isso já é um apelo à virtude de saber responder.

Reciprocidade. A família exige um contínuo esforço em saber responder ao dom com uma retribuição, isto é, educa a viver a norma social da reciprocidade, da qual dependem tantas virtudes, como lealdade, a fidelidade, o positivo sentimento de culpa que nos faz pedir perdão quando erramos ou fizemos um mal; na família se aprende a conectar o dom e o intercâmbio entre si: a partir do dom, essa educa a contracambiar, leva ao justo intercâmbio, mesmo quando o intercâmbio é feito por interesse e utilidade, como conduz ao perdão. (DONATI, 2013, p. 189 *apud* FORNASIER, 2018, p. 107).

São três conceitos que pressupõem relações de troca, pois cada um guarda em seu significado a necessária presença do outro ou de outros, o que torna a família um sistema relacional. Além disso, ela está imersa numa teia de relações sociais, estabelecendo uma relação mútua de influências nos diversos âmbitos da sociedade, ou seja, nos aspectos: político, econômico e cultural (global e local). Para Fornasier (2018), a família pode ser considerada como:

[...] um fenômeno universal *sui generis*, cujos vínculos próprios são atestados pela antropologia cultural, no qual a índole relacional se articula em torno dos eixos da relação entre gêneros e entre gerações. Com isso, a família é sem cessar uma palavra que se diz, uma mensagem, uma Boa-nova que se anuncia à humanidade sobre si mesma e que é transmitida de geração em geração pela própria família. A família recorda à humanidade a sua origem, a sua própria identidade. (FORNASIER, 2018, p. 107).

Até aqui se percebe que há um vasto campo teórico das Ciências Sociais e Humanas que se refere à categoria conceitual: família. Diante da diversidade de entendimentos e campos teóricos existentes com o objetivo de tecer elucidações a respeito dela, no contexto contemporâneo, torna-se desafiador conceituá-la de forma que expresse na sua totalidade o verdadeiro significado deste vocábulo tão complexo e multifacetário. Contudo, diante dos estudos realizados e considerando as transformações históricas pelas quais a família tem passado e continuará a passar, pode-se, por fim, compreendê-la numa perspectiva antropológica, como um fenômeno de origem transcendental, universal, que possibilita, a priori, a perpetuação da espécie humana e a realização pessoal e social dos sujeitos que a compõem. Contexto que se caracteriza por imensurável responsabilidade na formação das futuras gerações e organizações sociais. Único espaço que inspira confiança, segurança, construção e vivência de “bens relacionais”, peculiares e imprescindíveis à sua própria existência. Como célula social, processa uma relação de interdependência mútua entre o contexto cultural, sócio-político e econômico da sociedade na qual se encontra inserida. Pode

ser constituída e/ou reconstituída, a partir do livre arbítrio dos seus próprios componentes, em conformidade com o ordenamento jurídico da respectiva nação a que pertença.

Com base nas fundamentações teóricas adquiridas até então, tornou-se possível elaborar a concepção de família, apresentada acima, a qual compo

rtá algumas elucidações e/ou comentários, a saber:

- a) Trata-se de uma definição de cunho transcendental, ontológica e universal, ou seja;
- b) Ontológica: própria do ser, da existência humana;
- c) De âmbito universal, existente em todas as nações do planeta Terra;
- d) Caracteriza-se pela produção e vivência de bens relacionais (confiança, cooperação e reciprocidade) que lhes são peculiares;
- e) Considerada como célula social, pelo fato de ser o 1º espaço de convivência grupal, cuja cultura, crenças, atitudes, comportamentos e valores aí aprendidos, são levados para os diversos setores da sociedade;
- f) Estabelece uma relação de influência mútua com o contexto social, político e econômico no qual se encontra imersa;
- g) Pode ser constituída e/ou reconstituída, conforme as leis que regem sua nação específica;
- h) Favorece, à priori, a conservação da espécie humana e é responsável pela formação das futuras gerações e organizações sociais.

Cabe ressaltar que esta concepção é transitória (MORAES, 2002). Portanto, poderá ser aprofundada e completada, conforme conhecimentos, crenças, filosofia de vida, valores e visão de mundo de cada pesquisador.

2.1 A CONTEMPORANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL

Quanto à educação formal, nesse contexto contemporâneo, podemos afirmar que os educadores do século XXI enfrentam um enorme desafio. É como se estivessem no cruzamento da história, olhando nervosamente para o horizonte em busca de alguma indicação segura de que a compreensão dos eventos passados possibilitará a prefiguração da forma dos tempos impressionantes que estão por vir. O período atual caracteriza-se por um momento de crise, de novas buscas, dúvidas e incertezas. Nesse sentido é preciso concordar com Morin (2000, p. 92), ao afirmar que:

Na história, temos visto com frequência [...] que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. [...] vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

Analisando o progresso da humanidade e os fatos históricos, percebe-se que a incerteza permeia o destino da espécie humana, na esfera individual e social. Tudo está em movimento, em constante fluxo de energia, em processo de mudança. Os seres estão imersos num universo menos previsível, mais complexo, dinâmico e criativo, numa dança permanente. A cosmovisão quântica traz uma compreensão de mundo mais holística, global e sistêmica. Portanto, cabe à educação, à instituição escolar, criar situações-problemas que exijam dos educandos capacidade para lidar com os imprevistos e incertezas do cotidiano. Nesse sentido, o foco da escola precisa ser mudado. Se o mundo se apresenta tão imprevisível e sujeito a tantas variações, não podemos continuar com uma educação fundamentada no estudo do comportamento, nos usos e costumes da cultura dominante para atender ao “público”, de forma massificante, sem perceber as diferenças. A missão da escola hoje é:

[...] atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante, [...]. Um ser singular no seu capital genético [...] em sua morfologia, em sua anatomia, em sua fisiologia, em seu temperamento, em seu comportamento e em suas inteligências. [...] Um indivíduo que aprende, representa e utiliza o conhecimento de modo diferente, que conhece o mundo de uma maneira específica, dependendo do contexto e da cultura em que foi gerado.[...] Um sujeito que é histórico e, ao mesmo tempo, sujeito da história, construtor de sua história, [...] que não pode ser compreendido fora de suas relações dialéticas com o mundo. (MORAES, 2002, p. 138).

Portanto, a educação hoje precisa favorecer uma aprendizagem que respeite e compreenda as diferenças e que esteja em sintonia com a vida do indivíduo, com a sua realidade, com a sua própria cultura.

A História da Educação constata a diversidade de objetivos educacionais existentes ao longo da história da humanidade, os quais refletem o espaço geográfico, a cultura e a situação sociopolítica e econômica de cada povo. Os diálogos realizados com Arendt (2003), Freire (2004) e Lima Júnior (2003) possibilitaram a construção do conceito de educação na seguinte perspectiva:

Educação é aqui considerada como uma *tecknè*⁷ como processo social, histórico e cultural, essencialmente humano, criado para suprir suas próprias necessidades cuja filosofia e concepção variam de acordo com o tempo e o espaço no qual é realizado. É um ato político, de poder conservador ou transformador da sociedade, a depender de quem a gerencia. (RIOS, 2011, p. 50).

Essa concepção de educação ratifica a relação sistêmica e interdependente existente entre o próprio processo educativo, o sujeito e a sociedade. O processo de ensino e de aprendizagem neste novo ambiente de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores, exige uma nova concepção de ensino e de aprendizagem baseada na pedagogia cooperativa, ou seja, numa pedagogia construtivista/piagetiana, dialógica/paulofreiriana, dialética, em que professor e aluno aprendem ao mesmo tempo, havendo uma relação de cumplicidade no processo de ensino e aprendizagem (D'ÁVILA, 2003). O momento atual exige um novo paradigma educacional, numa perspectiva holística, numa percepção de totalidade, no modo de ver a realidade em função de um todo interligado e interdependente (PETRAGLIA, 2001), o que significa ter consciência da existência de uma dialética entre as partes e o todo; uma proposta de superação da cosmovisão fragmentada do antigo paradigma.

A educação numa perspectiva holística trará uma nova consciência aos jovens, a de que eles participam de uma sociedade que, além de comunitária é também global (MORAES, 2002). A percepção ecológica nesse momento também se faz necessária e reforça a consciência de solidariedade nas relações existentes entre o indivíduo e seu contexto, a sua relação com a natureza e com a diversidade cultural na qual está imerso.

Para Petraglia (2001), o pensamento de Morin (1996), com a epistemologia da complexidade, também apresenta um novo paradigma educacional, ressaltando a importância da relação de interdependência entre as partes e o todo. Destaca o aparente paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Entende o princípio hologramático como um princípio cosmológico, o qual se manifesta da seguinte forma:

A organização complexa do todo (holos) necessita da inscrição (engrema) do todo (holograma) em cada uma das suas partes todavia singulares: assim, a complexidade organizacional do todo necessita recorrentemente da complexidade organizacional do todo. As partes têm cada uma a sua singularidade, mas nem por isso são puros elementos ou fragmentos do todo. (MORIN, 1996 *apud* PETRAGLIA, 2001, p. 35).

⁷ *tecknè*: palavra de origem grega, que significa fabricar, produzir, construir. Para Aristóteles, a *tecknè* é um hábito, uma disposição permanente, adquirida e criadora, acompanhada da razão, devendo ser considerada como inerente à condição humana. (ARENDDT, 2003, p. 106; LIMA JUNIOR, 2003, p. 5).

Percebe-se que a proposta de Morin (1996), a partir do que aponta Petraglia (2001), é a de ligar todas as coisas e salientar suas relações para que se conheçam as partes simultaneamente com o todo, já que ambos são igualmente importantes para o processo de conhecimento. Se o olhar centrado em uma parte isolada de seu contexto permite enxergá-la com maior lucidez, em contrapartida não permite ver a relação entre essa parte e seu contexto.

Enquanto a visão holística privilegia no ato da aprendizagem, as experiências vivenciais, de convívio, de troca, capazes de promover a felicidade, a solidariedade e o autoconhecimento; a visão paradigmática da complexidade propõe uma educação emancipadora, centrada na visão sistêmica de mundo e de conhecimento, nos múltiplos aspectos do pensar, numa perspectiva de transformação social. Assim, esse paradigma ratifica também o processo de ensino e de aprendizagem numa abordagem interdisciplinar, significativa e contextualizada.

Quanto à educação formal e o estudo referente às adolescências e adolescentes, cabe ressaltar a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner⁸, em virtude da sua pertinência e visão ampla sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva biopsicológica e ambiental, em que o ser em desenvolvimento estabelece uma relação recíproca e de influência mútua entre ele e os ambientes que frequenta, de forma imediata ou remota, conforme elucida Moreira (2013) ao expressar que:

O desenvolvimento humano é um produto da interpretação entre o organismo humano em crescimento e seu ambiente. A capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. (BRONFENBRENER *apud* MOREIRA, 2013, p.7).

Segundo Benett *et al.* (2013, p. 4.), Bronfenbrenner definiu o desenvolvimento humano como [...] um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações.

⁸ Cientista russo, que nasceu em Moscou em 1917, na antiga União Soviética. E, mais tarde, (1923), em virtude de conturbações sociais em sua terra natal, passou a residir nos Estados Unidos, com seus pais. Em 1977, ele começa a publicar os seus escritos, através do artigo intitulado: “*Towards a developmental Psychology*”, e em 1979, publica seu livro clássico “*The ecology of human development*”, que foi aceito por vários estudiosos da época, e sua teoria repercutiu, de forma significativa para a compreensão da ontologia humana. Ele faleceu nos Estados Unidos em 2005.

Da mesma forma, BARRETO (2011, p. 3) ratifica que, em conformidade com a teoria de Urie Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano pode ser definido como:

Fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo de vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o futuro.

Com base no paradigma de Bronfenbrenner, portanto, podemos afirmar que, para compreender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o sujeito, enquanto ele se desenvolve. Por isso o cientista russo considera o desenvolvimento humano dependente de quatro dimensões, que interagem entre si, denominadas Modelo PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O Processo refere-se às interações recíprocas que acontecem entre o sujeito e as pessoas, assim como objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Estas interações são fundamentais e entendidas como processos proximais, e acontecem regularmente em longos períodos de tempo. Martins e Szimanski (2004) consideram que o processo tem relação com os papéis e as atividades cotidianas da pessoa em desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento está atrelado à participação ativa, requerendo, pois, para adultos e crianças, uma interação progressiva com regularidade no tempo.

A Pessoa – Quanto ao aspecto pessoa, o autor reconhece a importância dos fatores biológicos e genéticos para o desenvolvimento, porém dá relevância às características pessoais que os sujeitos trazem consigo para as situações sociais.

O Contexto caracteriza-se por qualquer acontecimento ou condição fora do organismo, que pode influenciar ou ser influenciado pelo ser em desenvolvimento. Tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar, as relações se dão face a face e se pressupõe que sejam estáveis e repletas de significados. (CASSONI, 2017; BENETTI *et al*, 2013).

Essa imbricação dos ambientes da qual a pessoa participa em seu processo de desenvolvimento repercute na vida diária de maneira perceptível ou não. Ou seja, tanto no ambiente familiar, quanto escolar e demais ambientes sociais frequentados pela pessoa, seja criança, adolescente ou jovem. (CASSONI, 2017; BENETTI. *et al*,2013).

O Tempo – Como último aspecto do modelo PPCT, o tempo é considerado de grande importância, pois permite incorporar no contexto de vida uma dimensão temporal. Esta dimensão inclui mudanças que podem ser tanto graduais como abruptas.

Cabe finalizar a apresentação desses conceitos, afirmando que essas concepções e percepções são fundamentais para pais, educadores e para a sociedade como um todo,

principalmente para os pesquisadores cujos estudos envolvam conhecimentos sobre relações familiares, escolares e o processo de desenvolvimento humano, como um todo.

2.2 REVISITANDO ESTUDOS SOBRE A FASE DE TRANSIÇÃO DE CICLO ESCOLAR

A revisão da literatura revelou a escassez de trabalhos realizados sobre o tema desta tese, porém foram encontrados estudos diversos, relacionados à família e ao processo de escolarização dos filhos e desempenho escolar, especialmente na fase de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, por isso considera-se relevante e oportuno elencar esses estudos a seguir. Contemplando os objetivos da pesquisa, a revisão da literatura não se restringiu apenas à consulta de trabalhos sobre a transição de ciclo escolar, mas também contemplamos outros estudos referentes às implicações do acompanhamento familiar, ou a falta deste, para o desempenho escolar de estudantes, conforme seguem relacionados abaixo, de acordo com a ordem cronológica de realização:

A pesquisa de Ferreira e Marturano (2002) teve como objetivo, analisar a associação de comportamentos externalizantes, que se desenvolvem em contextos de adversidade ambiental, em crianças com baixo desempenho escolar. Participaram desse estudo meninos e meninas, com idades entre sete e onze anos, encaminhados para atendimento por dificuldades escolares. Do total de 141 crianças, formaram-se dois grupos extremos, classificação feita de acordo com as pontuações na Escala Comportamental Infantil: G1 (crianças sem problema de comportamento, n= 30) e G2 (crianças com problema de comportamento, n= 37). As mães foram entrevistadas, obtendo-se informações sobre recursos e adversidades do ambiente familiar. Os resultados indicaram que o ambiente familiar de G2 apresentou menos recursos e maior adversidade, a saber: foram detectados problemas nas relações interpessoais; falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte escolar; indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança; existência de práticas punitivas e modelos adultos agressivos. As dificuldades escolares aumentaram a vulnerabilidade da criança para inadaptação psicossocial. Portanto, evidenciou-se que as práticas parentais, assim como os recursos e adversidades do ambiente familiar, são variáveis que interferem no comportamento e desempenho escolar das crianças. Diante de tais constatações, enfatizou-se a importância de incluir a família em intervenções preventivas voltadas para essa clientela.

Cia, Barham, D’Affonseca (2004) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar o impacto da qualidade do relacionamento entre pai e filho sobre o desempenho acadêmico de

crianças. Participaram do estudo 58 pais e seus filhos da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Os pais preencheram o questionário: Qualidade da interação familiar na visão paterna; e os filhos preencheram o questionário: Interação pai-filho. Para investigar como o envolvimento dos pais afetou o desempenho acadêmico dos seus filhos, as crianças foram avaliadas com o Teste de Desempenho Escolar. Observou-se que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho acadêmico dos educandos.

De acordo com as pesquisas de Lahire (2004), pode-se afirmar que, para compreender comportamentos e resultados escolares, é imprescindível reconstruir a rede de relações familiares dos estudantes em questão. Além disso, ele acredita que os esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação das crianças são constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente a sua volta, o que é caso de suas famílias. Ou seja, os traços que vemos como individuais são, na realidade, formados por meio das relações entre a criança e o mundo que a cerca, pela sua socialização com este mundo desde a sua primeira infância. O autor afirma que para entender as “condições de existência” de uma pessoa, é necessário antes compreender suas “condições de coexistência”. Os indivíduos internalizariam aspectos de sua vivência como propriedades, capitais ou recursos e então construiriam a sua relação com o mundo. Daí a pluralidade de formas individuais de sentir e viver.

Ele aponta como grande causa para os fracassos escolares a solidão dos alunos, ou a falta de estímulos familiares em relação ao seu universo escolar. As dificuldades que algumas crianças encontram na escola são enfrentadas por elas de modo solitário, mesmo quando retornam às suas casas e às suas famílias.

Peixoto e Rodrigues (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar a relação do envolvimento parental com o desempenho acadêmico, autoconceito e autoestima de adolescentes que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Participaram no estudo 320 adolescentes do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental de duas escolas. As análises correlacionais mostraram que as atitudes parentais, centradas nos processos de aprendizagem, se relacionaram positivamente com o desempenho acadêmico dos educandos. Os resultados desse estudo permitiram ainda evidenciar que os estudantes cujos pais se concentraram predominantemente no processo de aprendizagem, apresentaram valores mais elevados para a autoestima e autoconceito acadêmico. Ou seja, atitudes de apoio e incentivo por parte dos pais, ao longo da aprendizagem dos educandos, favorecem a motivação intrínseca, eleva autoestima dos estudantes e contribui para a consecução de bons resultados escolares.

A pesquisa de Guidetti e Martinelli (2007) teve como objetivo analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar, mediante relatos dos familiares e os suportes e recursos do ambiente familiar, por meio de relatos das crianças do Ensino Fundamental, para verificar se os diferentes níveis de compreensão em leitura e escrita correspondiam às diferenças de recursos utilizados no ambiente familiar.

O campo empírico da pesquisa constou de três escolas municipais do Estado de São Paulo, perfazendo um total de 148 crianças e respectivos familiares. Eram crianças de ambos os sexos, com idades entre 8 e 12 anos. Esse estudo evidenciou uma relação nítida entre os recursos do ambiente familiar e o desempenho escolar infantil.

Os resultados mostraram que houve algumas diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos. Além disso, o envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental.

Os estudos de Marturano (2008) a respeito das transições escolares destacam como fatores fundamentais: a importância do suporte familiar para promover ganhos de aprendizagem na transição e as variáveis do contexto escolar nos resultados dessa transição. Os resultados demonstraram que envolver as famílias na educação formal de seus filhos aumenta o desempenho do aluno e diminui as taxas de abandono escolar.

Corsaro (2011), pesquisador norte-americano e precursor do campo da Sociologia da Infância, descreve um estudo longitudinal com 21 crianças italianas, suas mães e professores, realizado por meio de observação da prática acadêmica, de fotografias, entrevistas individuais ou em pequenos grupos. O autor notou que a preparação para a transição no contexto de sua investigação considerava a participação da criança, da família, da comunidade e do governo, sendo comum que as crianças permanecessem com o mesmo grupo e os mesmos educadores nos dois anos escolares que envolvem essa transição. Ele constatou ainda que elas se percebiam como agentes na transição, com contribuição importante para a pesquisa. A partir da perspectiva da Sociologia, Corsaro (2011) orienta para uma “reprodução interpretativa” da criança, ou seja, para a ideia de que ela contribui ativamente com a sociedade.

Gomes (2015) ressalta a importância da pesquisa realizada em Curitiba, com a participação de 348 adolescentes de 6^a, 7^a e 8^a séries de escolas públicas e particulares desta mesma cidade. Este estudo teve como foco central analisar como o desempenho escolar dos estudantes está associado às interações entre pais e filhos. Para isso, ele delimitou essas interações a partir das seguintes variáveis: práticas educativas parentais; envolvimento dos pais nas tarefas escolares de seus filhos; envolvimento dos próprios filhos em suas tarefas

escolares e sintomas depressivos dos filhos.

O estudo constatou que há uma relação positiva e bastante significativa entre o desempenho escolar e essas variáveis. Além disso, a análise qualitativa apresentou convergência com os resultados quantitativos e adicionou detalhes importantes, constatando-se, por exemplo, que houve predominância de práticas parentais coercitivas na família de um adolescente com baixo desempenho acadêmico, e predominância de práticas parentais não coercitivas nas famílias de dois adolescentes com alto desempenho acadêmico.

A pesquisa realizada por Ramos (2015), sobre a transição da Educação Infantil- EI para o Ensino Fundamental-EF, também apresenta relevância social. Esse estudo teve como objetivos complementares, identificar: (a) como os adultos colaboradores – familiares e educadores – compreendem a criança de 5-7 anos, o momento de transição para o 1º ano do EF e a própria participação mediadora nesse processo; (b) possíveis convergências e divergências entre os significados apresentados pelas crianças e pelos adultos, a respeito de ser criança aos 5-7 anos e da transição da EI para o EF. Esta pesquisa foi executada em escolas públicas de Brasília/DF, contemplando três etapas desta transição; a saber: o período final da Educação Infantil; início e meio do primeiro ano do Ensino Fundamental. Houve consentimento para participação de seis crianças na primeira etapa, concluindo-se dois estudos de caso e colaboração de familiares (pai e/ou mãe) e professoras da EI e do 1º ano. Os instrumentos foram: protocolos de observação; roteiros para sessões de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças em transição da EI para o EF que, ao se expressarem, foi possível identificar: seu enfoque às ações orientadas ao brincar e aprender interpretações orientadas à família, escola, transição e pesquisa, por diferentes estratégias: avaliação do próprio rendimento, reconhecimento da mediação de pessoas e instrumentos e expressão de sentimentos, permeando “diferenciações e atuações de identificação si mesmo/outro”, ao se posicionarem em diferentes espaços (casa, escolas e pesquisa) e tempos (passado, presente e futuro). Atividades ligadas ao brincar foram pouco destacadas pelos adultos colaboradores, que valorizaram aprender a ler, escrever e respeitar normas de conduta. As crianças expressaram aspectos de continuidade e mudança no processo, desde a transição de casa para a EI, como da EI para o EF, entre o informal e o formal, ainda que nos parecesse haver mais rupturas do que alinhamento entre esses contextos.

A pesquisa de Moreno (2015), referente ao período de transição de ciclo escolar que também merece ser ressaltada aqui. O estudo teve como objetivo geral caracterizar a maneira como as crianças constroem e reconstróem significações sobre si no processo de transição

institucional da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista analisar o desenvolvimento do seu sistema de *Self*. Os sujeitos das pesquisas foram sete crianças, entre cinco e seis anos, em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com base nos estudos de caso analisados em diferentes níveis, verificou-se que as crianças, em seus processos de transição da EI para o EF, enfrentam não apenas o desafio de se incorporar a um ambiente novo, mas também precisam lidar com suas significações de si neste novo contexto, de maneira a facilitar ou a dificultar o seu próprio desenvolvimento, atuando como indivíduos ativos na coconstrução de suas trajetórias de desenvolvimento.

A pesquisa de Almeida (2017), de caráter qualitativo, desenvolvida a partir de projeto apresentado ao Programa de Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniará), que versa sobre a transição escolar de alunos do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental também é muito importante. Teve por foco investigar a relação entre gestão escolar, coordenação do corpo docente e participação das famílias na vida escolar dos estudantes em pauta. O objetivo geral foi o de investigar o papel da equipe gestora da escola no acolhimento aos alunos que ingressam no Ensino Fundamental II, considerando o envolvimento dos professores e a relação estabelecida com as famílias e observando os diferentes contextos e perspectivas de cada uma destas instituições. Esse objetivo maior desdobrou-se nos seguintes específicos: 1. Levantar as repercussões, para os alunos, da passagem do Ciclo I para o Ciclo II; 2. Estudar se e como a escola se organiza para receber e integrar os alunos à nova etapa de ensino; 3. Analisar a articulação entre a escola e as famílias, como mediadoras desse processo de integração; 4. Investigar as percepções dos professores e da equipe gestora da escola quanto aos novos alunos, às suas famílias e ao seu próprio papel na integração dos alunos ao novo ambiente escolar. A coleta de dados de campo ocorreu no ano de 2016 em uma escola pública estadual de Ciclo II de um município do interior do estado de São Paulo. Teve por instrumentos: a) entrevistas feitas com a diretora e o professor coordenador pedagógico; b) questionários aplicados a professores, pais e alunos. A análise se deu com respaldo nos estudos dos seguintes teóricos das Ciências Sociais e da Educação: Alarcão (1996); Bourdieu (1992); Freire (2004); Lahire (2004); Jones (2011) dentre outros, cujas ideias se mostraram relevantes. Os dados foram organizados em categorias, apresentadas sob a forma de quadros e tabelas. Dentre as conclusões destacam-se: para os alunos, o acolhimento dos professores e de toda equipe escolar facilita muito sua integração ao novo ambiente; no entanto, as respostas dos pais deixam claro que há um distanciamento entre a instituição escolar e o cotidiano familiar; os professores realmente desenvolvem atividades de integração dos alunos à escola, mas observa-se a permanência de

ações individuais e desintegradas, relacionadas diretamente à postura da equipe gestora que não privilegia a formação e a articulação da equipe escolar em seu conjunto em torno da recepção aos alunos. Enfim, não há ainda uma cultura consolidada de trazer a família para a escola, apesar de toda ênfase dada ao tema na literatura pedagógica atual.

Os estudos de Plácido (2017), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), buscaram investigar a dualidade existente nesse período de transição do 5º para o 6º ano. Período em que, ao mesmo tempo em que se exige da criança autonomia e organização, desconsidera-se o tempo necessário para que ela se adapte à nova rotina pedagógica. Este foi um estudo de caso, concretizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jorge da Cunha Carneiro, localizada em Criciúma. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos que abordam as concepções de criança e infância nas vozes de Ariès, (1978); Sônia Kramer (1989, 2001), Sarmiento (2001, 2004, 2005). As reflexões acerca da cultura e linguagem do universo infantil contam com as proposições de Vygotsky (2000); Piaget (2000); Bakhtin (1997). A pesquisa teve como objetivo principal entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II. Essa pesquisa se desdobra em quatro objetivos específicos: a) analisar os desafios enfrentados pelas crianças no período de transição do 5º para o 6º ano; b) observar as crianças e sua relação com os professores; c) perceber como ocorre o período de adaptação das crianças no 6º ano; e d) entender por que muitas vezes esse período é tão árduo e longo para criança e, de certa forma, tão fragmentado. É um trabalho de pesquisa de cunho qualitativo e foi realizado com dez crianças, sendo sete meninas e três meninos. Obteve-se como resultados a demonstração de que os estudantes nessa fase sentem a falta do afeto e principalmente da dimensão lúdica e imaginativa que lhes era proporcionado no 5º ano, bem como têm consciência de que suas vozes por muitas vezes são ignoradas ou silenciadas por novos rituais impostos nesse período escolar. Estas questões dificultam a adaptação à nova realidade escolar.

A pesquisa de Cassoni (2017) intitulada: “A transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental” foi realizada numa cidade do interior de São Paulo, tendo como suporte teórico central os escritos acerca do Modelo de Desenvolvimento Humano (BROFENBRENNER, 2011). Foram entrevistados 415 alunos do 5º ano e 379 do 6º ano, de escolas públicas municipais e estaduais, para investigar o impacto da transição do 5º para o 6º ano, no desempenho escolar, sintomas de estresse habilidades sociais, levando em consideração os dois ambientes: escolar e familiar. Trata-se de um estudo muito amplo e longo, por conta dos próprios objetivos da pesquisa e grande número de participantes. Entre inúmeros aspectos detectados, constatou-se que: a) os estudantes do 6º ano demonstram certo estresse, e há uma

queda no rendimento escolar, em relação ao 5º ano; b) o acompanhamento parental é intensificado no 6º ano; c) a mudança de escola causa grande impacto nessa fase de transição; d) os educandos se sentem melhor quanto maior for o apoio dado por pessoas significativas no seu entorno. Ou seja, este estudo revelou aspectos relevantes nessa transição, em que as crianças carecem de total atenção, tanto por parte da família quanto por parte escola. Contudo, nem sempre a transição é reconhecida nas suas especificidades e cuidada com a atenção devida, a fim de minimizar os desconfortos enfrentados pelos estudantes.

O estudo de (PAULA *et al*, 2018) denominado: “Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate”, foi também uma pesquisa relevante para o tema em pauta, pois teve como objetivo investigar as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem diante das dificuldades demonstradas pelos estudantes do 6º ano, no decorrer do ano letivo. O referido trabalho consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica e também numa pesquisa de campo, de caráter investigativo exploratório, tendo como campo empírico duas instituições da rede pública de ensino localizadas no bairro Campo de Santana, no município de Curitiba- Paraná.

O estudo teve como fundamentação teórica os escritos de Barzotto (2013); Cainelli e Oliveira (2012,2013); Pinto (2001); Scandelari (2008) dentre outros, especialmente aqueles que discutem a fase de transição escolar do 5º para o 6º Ano e os impactos da afetividade na relação professor/educando, para o processo de aprendizagem.

A pesquisa apresentou conclusões acerca das dificuldades dessa fase transição, englobando estudantes e professores, a saber: nessa fase de transição os estudantes passam por desconforto emocional; a falta de vínculo afetivo professor/aluno interfere nos processos de ensino e de aprendizagem; a ausência de orientações e preparo dos estudantes do 5º ano para aproximá-los desse novo universo do 6º ano dificulta a transição; a carência de formação continuada para professores do 6º ano, no sentido de gerir as questões pedagógicas com maior atenção às necessidades dos estudantes também contribui para tornar esta passagem mais difícil, tanto para os estudantes quanto para os professores; esta mudança de ciclo caracteriza-se por um período bastante turbulento que é visto sem muito tato pedagógico por parte dos professores e da escola; a própria legislação educacional brasileira dificulta essa transição.

Enfim, o referido estudo contribuiu para validar descobertas já apresentadas em outras pesquisas e para ratificar que ainda há muito que ser feito para que a transição do 5º para o 6º ano aconteça de maneira mais confortável.

Diante dos estudos consultados, torna-se evidente que a nossa pesquisa, concluída e ora apresentada, difere das pesquisas supracitadas. Diante do exposto, acreditamos que o

nosso estudo contribuirá para a identificação de diferentes processos de transição, específicos do contexto familiar e escolar investigado, e para uma nova interpretação do fenômeno em pauta, suscitando assim, reflexões e iniciativas que minimizem a problemática existente.

2.3 CARACTERIZANDO E FUNDAMENTANDO PROCESSOS DE TRANSIÇÃO

Em virtude do tema eleito para esta pesquisa, considera-se necessário e pertinente discutir em primeira instância os “Processos de Transição”, de modo geral, destacando os autores com os quais o estudo dialogou, para, posteriormente, tratar da referida fase de transição escolar. Para estudar “Transição”, torna-se necessário interagir com a Psicologia Cultural e com a Psicologia do Desenvolvimento Humano, áreas de estudo essenciais para a compreensão dessa categoria conceitual.

A partir do que dizem diversos estudiosos sobre o assunto, pode-se afirmar que as transições se referem aos processos de continuidades e mudanças individuais e coletivas, os quais podem ser fundamentados sob a perspectiva de vários autores, tais como: Valsiner, (2012); Vygotsky (2000, 2010); Piaget (2000).

A Psicologia Cultural tenta explicar a experiência dos seres humanos no tempo e nos ambientes sociais e culturais. Segundo Zittoun, (2004, 2005, 2007) a pessoa sofre influências culturais do meio ambiente e do grupo/da família em que nasceu. E cresce, convivendo com as respectivas crenças e políticas, específicas daquele país/cidade, isto é, num ambiente social, material e simbólico. À medida que a pessoa se desenvolve, ela vai explorar essa esfera da experiência, seus limites e explorará outras esferas. Finalmente, cada pessoa ou lugares encontrados pelo recém-nascido estarão mudando, em seus próprios ritmos; as relações mútuas de pessoas, ambientes e sociedade, com seus próprios ritmos e periodicidades produzem o complexo ambiente no qual a vida da pessoa ocorre. Por isso a Psicologia Cultural examina as transações em curso ou os ajustamentos mútuos entre as pessoas em desenvolvimento e seus ambientes em mudança.

Uma das especificidades da vida humana, além de outras formas de organismos, encontra-se no papel central de construção de significados (BRUNER, 1986). As pessoas não só percebem seu ambiente, como também o sentem, desenvolvem memórias e expectativas. Seus ambientes não só proporcionam a eles comida e calor, mas também canções de ninar, ritmos, e contos de fadas. A ideia central da Psicologia Cultural é que cada pessoa é como uma instância no tempo e no espaço, entre as infinitas formas que podem tomar os seres humanos, cada uma é absolutamente única. Cada pessoa – exposta aos discursos, formas e

ritos de seu ambiente – provavelmente vai entendê-los de uma maneira suficientemente partilhada, de modo a permanecer em interações com outros; mas esses discursos, ritos etc., encontrarão uma forma de entendimento único, e tradução, em sua mente, espaço onde será integrado com outros traços de experiências, levando-os a uma reorganização, e assim por diante.

O que se denomina processo de internalização leva a pessoa a desenvolver a sua própria "cultura pessoal" (VALSINER, 1997). Nesta fase, ela será também capaz de se comunicar, fazer-se compreendida, mover-se, assumir posturas específicas, pelas quais ela externaliza – traduz em uma forma semiótica – o que ocorre com ela, ou em dinâmicas interativas específicas (VALSINER, 2003). Internalização e externalização podem assim ser vistos como os principais processos pelos quais significados podem ser produzidos, individualmente e coletivamente. A Psicologia Cultural examina o desenvolvimento humano com uma atenção específica nas dinâmicas dos processos de tomada de significado nas quais grupos e indivíduos estão envolvidos.

Com a ajuda de outras ciências, a Psicologia Cultural desenvolveu uma base teórica, noções e modelos para explicar o desenvolvimento humano, suas transações com ambientes e suas dinâmicas de tomada de significado. Desse modo, afirmar que tudo muda constantemente é apenas um ponto de partida. É claro que a mudança ocorre apenas dentro de uma tensão constante entre a continuidade e mudança.

De acordo com vários teóricos, pode-se depreender que, em qualquer situação de transição, o processo de adaptação está diretamente relacionado e/ou influenciado pela história de vida, pela própria especificidade da mudança, pelo ambiente, e pelos significados atribuídos, ou seja, a adaptação está condicionada a fatores complexos e multidimensionais, atingindo o ser humano na sua totalidade: bio-psico-social. (BOESCH, 1991; VALSINER, 1997; WERTSCH, 1991).

Portanto, para analisar a transição de ciclo escolar, torna-se necessário um olhar sistêmico, multifacetário, focado nos significados atribuídos pelos sujeitos, considerando a história de vida deles e o ambiente em que acontece a referida transição. Logo, ao analisar a fase de transição escolar de adolescentes, necessário se faz caracterizar a classe social de cada um deles, a forma de vida, o contexto familiar e o contexto escolar. Essas variáveis impactam no processo de transição, ou seja, a forma de vida de adolescentes de classe social bem abastada economicamente difere da realidade de adolescentes de classe popular, que frequentam escolas públicas, como os sujeitos participantes deste estudo.

Quanto à transição de ciclo escolar, que também ocorre num clima de tensão e de

fronteira, pode-se afirmar que esse processo engloba questões de ordem psicológica, cognitiva e emocional, afetando o processo de socialização e exigindo readaptação à nova realidade que demanda inovação e o desafio em vários aspectos. Portanto, estudar e compreender o estudante na passagem dos primeiros cinco anos da educação básica para o 6º ano do Ensino Fundamental é uma tarefa relevante sob o ponto de vista pedagógico. Trata-se de um momento ímpar que causa impacto familiar e impacto de ordem emocional nos educandos, por ser um momento de mudança no seu desenvolvimento como um todo, especialmente por esta transição escolar ocorrer na adolescência, fase da vida em que surgem alterações físicas, biológicas, cognitivas e emocionais. Esse fato torna ainda mais relevante a necessidade de compreender e atender as especificidades dos estudantes e dos profissionais de educação que se envolvem nesse momento tão significativo e importante da vida escolar deles.

Por conta dessas elucidações, abordar o tema de transição escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental torna-se relevante, uma vez que o presente estudo tem o intuito de colaborar com possíveis soluções para administrar essa fase de forma harmoniosa e cuidadosa, sem causar traumas aos estudantes. Embora a transição pareça se dar de maneira tranquila, existem estudantes que sofrem calados com as modificações que lhes são impostas, sem receber um apoio condizente com o tamanho do problema que está enfrentando. Isso ocorre porque na visão de familiares, colegas e professores não é considerado um momento tão relevante ou delicado assim. A modificação na rotina, as alterações no humor, a separação de determinados grupos de amigos e a rotatividade de professores, entre outros fatores, acabam tornando o processo de transição turbulento e cercado de conflitos, tanto para os estudantes como para os profissionais de educação que vivenciam o período.

Scandelari (2008) também considera que os estudantes do 5º ano precisam de um tratamento diferenciado e procura sensibilizar e alertar os educadores quanto às particularidades do desenvolvimento social e afetivo deles nessa faixa etária. Ela percebe que é indispensável promover uma reflexão constante entre os professores, a fim de que avaliem seus métodos pedagógicos, de modo que sejam bem adequados e próximos da idade mental e cronológica dos envolvidos. De modo geral, é inevitável que os desarranjos ocorram, pois nesse momento os estudantes deixam os professores generalistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e passam a trabalhar com os professores especialistas dos Anos Finais. E é nessa passagem que podem ser descobertos os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse. Scandelari (2008) considera que o desenvolvimento e o conhecimento dessas crianças e jovens podem afetar a participação na vida social, por isso reitera que o professor tem o dever e orientá-los cuidadosamente.

Nesse caso, a transição deve ser observada como processo educativo e que faz parte do desenvolvimento do estudante da educação básica. Afinal esse momento apresenta o desafio de enfrentar o novo, no qual se faz necessário o apoio do professor, da escola e da família, a fim de que o crescimento educacional, bem como o desenvolvimento da autonomia e da maturidade não seja comprometido e ocorra sem traumas. Para isso é fundamental que o professor incentive esse aluno a interagir com outros estudantes e compartilhar experiências vividas até o momento.

Além disso, com base na teoria do desenvolvimento ecológico humano, a entrada do aluno em um novo microsistema, ampliando o mesossistema, é denominada como transição ecológica. Portanto, pode-se depreender que, sempre que ocorre uma mudança de posição da pessoa no seu meio ambiente, temos como resultado uma mudança de papel desta pessoa, uma mudança no próprio ambiente e/ou em ambos. (BRONFENBRENNER, 1996). Toda transição ecológica propicia ações de desenvolvimento e é mais eficaz e benéfica à medida que o educando se sente amparado por pessoas significativas para ele.

O acesso aos Anos Finais do Ensino Fundamental é um exemplo característico de transição ecológica, uma vez que o 6º ano traz demandas e várias novidades para os alunos, tais como: aprender a lidar com novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação e consentimento em um novo grupo de semelhantes e enfrentar demandas estabelecidas pela escola que serão mais desafiadoras. Portanto, os pais devem acompanhar e orientar seus filhos nesse momento marcante; porém, é necessário deixar que criem autonomia e aprendam a se organizar. Assim como aprendem facilmente utilizar um aparelho eletrônico ou realizar qualquer outra atividade que lhe traga satisfação, com os estudos não deve ser diferente. Preciso apenas incentivar e orientar sobre como se organizar.

Nesse sentido, os estudos de Zittoun (2007), que têm como foco compreender o que há de específico nas rupturas-transições, no curso de vida como um todo, são imprescindíveis para a pesquisa proposta. Esta autora afirma também que os processos de transição não acontecem de forma linear. Para ela, o desenvolvimento humano é permeado de transições e rupturas, emergentes das relações estabelecidas com o outro nos diversos contextos institucionais. Estas rupturas/transições envolvem três tipos de processos interdependentes: identitários, de aprendizagem e de construção de significados. O primeiro processo abrange reposicionamentos nos contextos de convivência (familiar, educacional, profissional, interpessoal e na representação de si mesmo); no segundo, observam-se relocações nos campos sociais e cognitivos, o que implica aquisição de novos conhecimentos e habilidades; o

terceiro e último se revela na narrativa das experiências e expressões emocionais do sujeito no decorrer dessas mudanças.

De acordo com a análise feita sobre as pesquisas realizadas nessa vertente, torna-se possível evidenciar que as transições são foco de estudos da Psicologia Cultural e da Psicologia do Desenvolvimento Humano. As transições estão relacionadas a processos de continuidades e mudanças individuais e coletivas, que poderão ter como aprofundamento teórico os estudos de Scandelari (2008); Valsiner, (2012); Vygotsky (2000); Piaget (1970), dentre outros.

Em momentos de transição as pessoas constroem e reconstróem significados de maneiras particulares, em contextos dinâmicos específicos como a escola e a família, destacando-se a entrada do adolescente no sexto ano do Ensino Fundamental, como um momento novo para os envolvidos, sejam eles alunos, familiares ou educadores.

Entender como os educandos interpretam e negociam essa fase de mudança é necessário a psicólogos, educadores e teóricos, por sua relevância na busca pela compreensão de aspectos históricos, culturais, contextuais e individuais do desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER, 2011). Além disso, leva-se em conta que as atividades escolares e extracurriculares para a mediação do desenvolvimento das crianças cresceram de modo sistematizado e especializado, assumindo funções sociais e emocionais adicionais, aumentando sua importância.

O ingresso do pré-adolescente e/ou adolescente no 6º ano do Ensino Fundamental é um importante momento de passagem para os diferentes envolvidos e para o entendimento dos efeitos desta troca para os próprios estudantes. É justificável e relevante, pois, a realização do presente estudo, especialmente pela sua originalidade em validar, analisar e refletir sobre as “vozes” dos estudantes que se encontram nessa etapa da vida estudantil.

Segundo Cassoni (2017) a transição de ciclo escolar deve ser bem cuidada pela família e pela escola, pois consideram que há uma necessidade de preparação prévia dos estudantes para que a transição seja bem sucedida, pelo fato desta etapa ser fundamental para a trajetória escolar posterior e para o sucesso acadêmico e profissional na vida adulta. Enfim, as elucidações apresentadas até aqui acerca do problema e da problemática em voga, traduz-se em dados significativos que justificam e confirmam a necessidade de realização de outros estudos acerca da fase de transição de ciclo escolar.

2.4 ADOLESCENTES E ADOLESCÊNCIAS: CARACTERÍSTICAS, DESENVOLVIMENTO E SOCIABILIDADES

Em virtude de o fenômeno pesquisado envolver estudantes que se encontram nessa fase de desenvolvimento humano, é cabível breve revisão de literatura – à luz apenas de alguns teóricos, dada a diversidade e vastidão de especialistas no assunto e que são de diferentes áreas de conhecimento, portanto com conceitos que diferem de autor para autor – este texto tratará do tema, obedecendo à ordem cronológica das publicações dos autores mencionados a seguir.

Desde a década de 1980, observam-se esforços interdisciplinares, no sentido de analisar criticamente a construção social do conhecimento sobre adolescência e adolescentes, com vistas à compreensão desta fase de desenvolvimento humano numa perspectiva de totalidade concreta, historicamente constituída, contemplando as várias dimensões que a envolvem, ou seja: biológica, psicológica e sociocultural, sem desprezar os aspectos individuais, singulares e específicos de cada sujeito. Portanto, para compreender a adolescência, necessita-se de uma visão sistêmica e interdisciplinar, capaz de contemplar as múltiplas facetas do ser humano em seus respectivos contextos.

Para conceituar a adolescência, Cavalcanti (1988) cita Freud, parafraseando-o ao afirmar que: "[...] só vemos a estrutura de um cristal quando ele se quebra". Isso para dizer que a adolescência, para ser compreendida, assim como tudo que é humano, só pode ser realmente compreendida a partir do estudo dos diversos elementos estruturais que entram na composição do ser e do viver do homem. Ou seja:

[...] quando não existe uma prévia convicção de que só o conjunto constitui o humano, há a tentação de, na aventura da análise, se deixar perder no encanto do pormenor e se apagar a perspectiva do homem como um ser global [...] Ao estudar a adolescência, tem que se ter, necessariamente, uma visão de síntese que reúna as peças da análise humana na recomposição do homem total. (CAVALCANTI, 1988, p. 6).

Diante dessa afirmativa, pode-se depreender que o estudo da referida fase do desenvolvimento humano exige uma visão que contemple os diversos aspectos do ser humano, na sua totalidade. Razão pela qual alguns autores advertem que, embora a adolescência possua características específicas, podemos afirmar que existem várias adolescências, várias juventudes. (MOREIRA; RABINOVICH; FORNASIER, 2018b).

Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, é de suma importância entender a distinção dos termos adolescência e adolescente para início de qualquer discussão, pois o uso

indiscriminado desses vocábulos traz dificuldades de compreensão, uma vez que o primeiro remete ao processo de desenvolvimento humano, enquanto o outro se refere ao sujeito que vivencia essa fase do processo.

Isso não quer dizer que constituam duas entidades distintas, que possam ser abordadas como objetos de estudo independentes. Ao contrário, quando conceituamos adolescência de uma determinada maneira, temos presente uma visão de adolescente cujas características básicas encontram sua correspondência no conceito emitido ou assumido, da mesma forma que, quando atuamos com adolescentes, implicitamente carregamos uma concepção de adolescência que se expressa no tipo de relação que com eles estabelecemos, no modo de trabalhar as questões a eles relacionadas e, fundamentalmente, na direção imprimida ao processo. Embora essa questão pareça óbvia e elementar para muitos, para outros tem sido motivo de equívocos, nem sempre sem prejuízos no plano da intervenção, razão pela qual a assumimos como ponto de partida para esta reflexão.

Essas concepções de adolescência ampliam a visão de mundo e servem de alerta para pais e educadores acerca da grande responsabilidade em conduzir, socializar e educar adolescentes. O psicanalista italiano, Contardo Calligaris (2001), radicado no Brasil, considera que o início é facilmente observável, por se tratar de mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, ou seja, a adolescência se inicia por volta dos 12 anos de idade, quando o corpo passa por significativas transformações e adquire certas funções e atributos do corpo adulto.

Porém, não há consensos absolutos entre os estudiosos das diversas áreas, em torno do início e término da adolescência. Mas, recorrendo à legislação brasileira, poderemos observar que o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral às pessoas ainda não adultas, determina, em seu Artigo 2º, o seguinte:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 2019, p. 14).

Para além de reconhecer os limites etários que configuram a adolescência, é sumamente importante que nos dediquemos a olhar um pouco mais para esse grupo – os adolescentes –, buscando compreender algumas de suas características e particularidades. Isso

porque, se não as compreendermos, é possível que tenhamos dificuldades para trabalhar com eles.

Em nosso país, sabemos da existência do número significativo de crianças que têm a sua infância encurtada, em virtude de pertencer à camada social menos abastada economicamente. O que é lamentável. Nesse sentido, cabe rememorar o que determina o Art. 4º do ECA, ao estabelecer que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2019, p. 16).

Importante ressaltar que, apesar da existência do ECA no Brasil, Estatuto inspirado na própria Constituição Federal de 1988, Artigo 277, que determina a responsabilidade e proteção das crianças e adolescentes à família, ao Estado e à União, conforme ratifica o Artigo 4º do ECA, destacado acima, no nosso país, ainda não foi possível a consecução da garantia de tais medidas. Esta assertiva pode ser justificada mediante observação da nossa realidade social, na qual encontramos crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade social, a exemplo dos “meninos de rua” e dos adolescentes infratores que se encontram em privação de liberdade, amparados pelo Estado, através de internação socioeducativa. Nesse sentido, poderemos nos reportar aos estudos de (CARNEIRO; ANTÚNEZ, 2018; SANTOS 2014; SILVA, 2016) os quais retratam a situação de jovens soteropolitanos que, pelo seu estado de pobreza, enveredam pela ilegalidade, em busca de *status* e de respostas às suas expectativas pessoais que se tornam inalcançáveis, diante do contexto social em que se encontram. (SANTOS, 2014, p. 22-23 *apud* CARNEIRO; ANTÚNEZ, 2018, p. 323). Ainda a esse respeito, poderemos também rememorar os estudos de (VEIGA *et. al.* 2018; CARRERA; FREITAS, 2018) que também discutem esta temática de adolescentes brasileiros em estado de vulnerabilidade social e políticas públicas, a exemplo da Justiça Restaurativa no Brasil, abordagem feita por Veiga *et al.* (2018) e a complexidade da internação socioeducativa apresentada.(CARRERA; FREITAS, 2018).

Mais recentemente observa-se que muitos estudiosos dessa área preferem falar em “adolescências e juventudes”, no plural, enfatizando a ideia de que há múltiplos jeitos de ser adolescente e/ou jovem. Esta é uma visão louvável e pertinente, pois a utilização desses vocábulos traduz-se em abrir mão de imagens idealizadas sobre a adolescência/juventude para começar a entrar em contato com esses sujeitos, os quais vivenciam esta fase de

desenvolvimento de forma diferenciada, a depender dos aspectos socioeconômicos, político e cultural em que estejam inseridos. As adolescências/juventudes precisam ser compreendidas como tempo presente, identificando, valorizando e reconhecendo as questões e demandas que eles possuem/carregam, as quais os pais e educadores devem trabalhar.

Nesse sentido, Dayrell (2003) coloca que muitas instituições escolares tendem a não considerar seus alunos adolescentes como interlocutores válidos na hora de discutir e decidir questões importantes do dia a dia e/ou da vida institucional. Agindo assim, é como se eles não fossem capazes de pensar e se responsabilizar pela instituição. É importante que os educadores reconheçam que eles são hábeis para argumentar, ouvir, ponderar, sonhar, refletir e analisar. Além disso, a participação nas tomadas de decisão da instituição contribui, não só para a formação democrática dos estudantes, mas como também para a sua formação intelectual.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que Dayrell (2003) parte da assertiva de que, para compreender os (as) jovens e adolescentes como sujeitos culturais, é importante entender em que lugar/mundo ela e ele estão inseridos, o que é ser sujeito nesse lugar/mundo e, também, o que se entende por cultura. Tanto a cultura local quanto global, apresenta-se cada vez mais dinâmica, pois no mundo contemporâneo as concepções e formas de interpretação da realidade, assim como as relações interpessoais apresentam-se transformadas com maior velocidade e de forma passageira, fluida. Da mesma forma, as noções de tempo e de espaço tornam-se mais complexas, principalmente por conta da rapidez e variedade do fluxo de informações que se recebe diariamente (BAUMAN, 2004b).

Diante dessa complexidade, entender o lugar em sua completude, tanto nos aspectos simbólicos quanto materiais, é de extrema importância, pois é no lugar que a cultura se torna materializada, expressando as dinâmicas sociocultural de um povo por meio de suas manifestações.

Sendo assim, com base na compreensão do lugar, pode-se ter um olhar mais sensível e completo do que representa ser sujeito no mundo de hoje. Portanto, a cultura pode ser entendida como ação e o indivíduo é sujeito das relações. Nesse sentido, Dayrell (2003, p. 85) considera que:

[...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere [...] é um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.

Com base nesses argumentos, podemos afirmar que o sujeito (res)significa suas identidades com base nas relações com o lugar e o mundo e, por conseguinte, suas manifestações culturais são reflexos dessas relações. Assim, entender a relevância do lugar e da cultura ao olhar dos(as) adolescentes/jovens de hoje é possibilitar a compreensão deles e delas enquanto sujeitos do/no fazer diário de suas práticas culturais.

Nesse sentido, muitos autores reconhecem a existência de diversos modos de ser adolescente/jovem, compreendendo-os uma categoria social, formada por indivíduos que compartilham as experiências de uma mesma geração. Mas, mesmo pertencendo a uma mesma geração, vale ressaltar que esses adolescentes e jovens não são heterogêneos entre si, (DAYRELL, 2003) visto que traduzem as características socioespaciais e culturais dos seus lugares, territórios: país, estado, cidade etc. Os vários modos de ser jovem e de ser adolescente no Brasil, em Salvador e no mundo demonstram que possuem, de modo geral, algumas características relevantes: são políticos e querem participar da tomada de decisões; pensam bastante no futuro, que cada vez mais se torna incerto, em especial quando se fala em mercado de trabalho; convivem com a violência praticamente todos os dias e em diversas situações; são receptivos(as) e representam laços de amizade; adoram novas descobertas; são muito ligados(as) às artes e à cultura, por meio da musicalidade, da dança, da pintura e de outras manifestações culturais; são, por vezes, marginalizados(as) de diversas formas; e, por fim, são caracterizados(as) por estereótipos, muitas vezes, de forma negativa.

As características mencionadas não contemplam toda a diversidade dos(as) jovens e adolescentes brasileiros(as) – incluindo os soteropolitanos(as); apontam questões interessantes para se pensar quem realmente são eles e elas, sujeitos culturais, agindo e interagindo na contemporaneidade, pois revelam a complexidade desses modos de ser jovem/adolescente no Brasil, um país com desigualdades socioespaciais, econômicas, culturais e históricas.

Como pensar e fazer uma educação que contemple essa gama de identidades e culturas? Este é o grande desafio dos educadores, especialmente os da educação formal, ou seja, da instituição escolar.

Diante das concepções e considerações sobre Adolescências, cabe ressaltar como obra científica atual, o livro intitulado “Adolescentes e Adolescências: família escola e sociedade”, organizado por Lúcia Vaz de Campos Moreira, Elaine Pedreira Rabinovich e Rafael Cerqueira Fornasier (2018) professores do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Essa obra apresenta uma rica coletânea de textos resultantes de pesquisas científicas, contemplando a temática anunciada no próprio título. A partir desses textos que a compõem, o leitor tem a

possibilidade de ampliar conhecimentos sobre o tema, em diversas perspectivas, inclusive, ratificando o uso do termo “Adolescências”, conforme esses autores o utilizam. Ademais a leitura do livro possibilita a percepção de que os critérios etários não são suficientes, por si só, para caracterizar essa fase do desenvolvimento humano, pois, se considerarmos apenas a faixa etária, seremos simplistas e, além disso, incoerentes com o que, de fato, acontece na sociedade contemporânea, ou seja, há casos em que se constata o prolongamento da adolescência, a exemplo dos filhos que permanecem na casa dos pais até os 30 anos de idade ou até mais. E, ao mesmo tempo, percebemos casos de adolescências precoces: filhos que passam a residir sozinhos a partir dos 15 anos de idade, dentre outros tipos de comportamentos que fogem à faixa etária pré-estabelecida, para caracterizar a referida fase de desenvolvimento humano. Em virtude disso, utiliza-se o conceito de *limiaridade*,⁹ que ajuda a compreender as fases de transição entre limites, sem uma direção pré-definida. Portanto, o termo Adolescências justifica-se a partir da percepção de que este processo de transição para a fase adulta acontece de forma individual e subjetiva, em que os sujeitos estabelecem uma relação de interdependência, e/ou influência mútua, entre eles e seus próprios contextos territoriais, familiares, sociais, culturais, econômicos, ambientais e religiosos, os quais influenciam a forma como cada adolescente vivencia este processo de adultez. (MOREIRA *et al.*, 2018, p. 74).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que cada adolescente vivencia esta fase de forma diferenciada e específica, que lhe é peculiar, em virtude das próprias vivências e relações estabelecidas com o meio familiar, escolar, com os amigos, opção religiosa etc. (MOREIRA; RABINOVICH; FORNASIER, 2018a).

Nesse sentido, Moreira; Rabinovich; Fornasier (2018b, p.74) concordam com o pensamento de Frota (2007) ao afirmar que a adolescência não pode ser considerada apenas uma fase de desenvolvimento humano, mas um momento de construção de subjetividade e individualidade, ou seja, eles agem, interagem, negociam e transformam a realidade social. E, nesse processo, formam sua personalidade, seus afetos, desejos, emoções e vontades. Entre estas interações/relações sociais e culturais, cabe destacar que a família ocupa lugar de

⁹ Liminaridade é um estado subjetivo, de ordem psicológica, neurológica ou metafísica, consciente ou inconsciente, de estar no limite ou entre dois estados diferentes de existência. Portanto, liminaridade é uma condição transitória, na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente. (NOLETO, R. S.; ALVES, Y. C. "Liminaridade e *communitas* - Victor Turner". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>. Acesso em: 23/08/2019.)

importância imensurável na constituição da personalidade, subjetividade e individualidade, por ser o primeiro espaço de convivência social desta população. Razão pela qual (PETRINI; CAVALCANTI, 2018 *apud* BASTOS, *et. al.*, 2007, p.165) reiteram ser a família um grupamento que representa a relação constitutiva da espécie humana, o que justifica que ela esteja presente historicamente nas diversas culturas. Por isso também nessa fase transitória de processo de adultez, denominada Adolescência, a família continua a ser considerada palco de construção de identidade, lugar de atribuição de valores sociais e afetivos, assim como a constituição da personalidade.

2.5 DESEMPENHO ESCOLAR E A FASE DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO

A escola normalmente não se prepara para receber estudantes em fase de transição, mas para dar conta de uma lista mais extensa de conteúdos densos e mais complexos, ou seja, o foco da preocupação da escola costuma ser o de dar conta do currículo, do conteúdo curricular e não “dar conta” dos estudantes. É como se faltasse nesse momento tão importante da formação escolar a pergunta essencial: quem são esses alunos que acabam de chegar ao início dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Feito esse questionamento, a resposta necessariamente contemplaria o universo dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Significa dizer que é imprescindível conhecer o potencial de aprendizagem desse público jovem específico, mas não apenas em relação ao currículo escolar, em especial entender como o adolescente se porta diante de sua realidade, de que maneira(s) ele lida com o mundo a seu redor, quais habilidades ele possui e que contribuem para o seu aprendizado de maneira mais conectada e integral. Conhecer e saber fazer representa parte extremamente importante no processo de formação estudantil, entretanto, se queremos lançar sobre esse aluno um olhar que ultrapasse as dimensões do universo acadêmico onde ele se insere, se queremos ver de maneira individualizada o ser humano a se relacionar com o mundo para além dos muros da escola, então estaremos atentos ao fato de que a transição escolar coincide com muitas outras transições, especialmente as internas, enfrentadas por seres considerados maduros demais para serem crianças e imaturos demais para serem adultos.

Reforçando e fundamentando a assertiva acima, referente ao contexto escolar e acadêmico, os quais apresentam-se limitados à construção de conhecimentos, desconsiderando as necessidades e interesses da sociedade e da pessoa humana- o aprendiz- que também deve ser visto de forma individualizada, pois possui subjetividade e carece de

formação específica para enfrentar os desafios impostos pela vida cotidiana e pelo mundo, de forma geral, cabe ressaltar as ideias de Mahfoud (2012), especialmente as abordagens feitas na sua obra intitulada “Experiência Elementar em Psicologia: aprendendo a reconhecer” que retrata, com bastante clareza e propriedade que “ A experiência elementar nos constitui; trata-se de uma estrutura originária da pessoa”. (p. 62). Portanto, cada ser humano é único e cada um possui as suas experiências e exigências elementares que fazem parte da sua própria subjetividade. Logo, não podemos impedir que estas exigências ocorram, como desejos, que causam inquietação e busca de respostas satisfatórias para sua própria realização, ou seja, a experiência elementar move toda a atividade humana.

Considerando estas ideias de Mahfoud (2012) e relacionando-as ao contexto escolar/acadêmico, vale ratificar que educadores e pesquisadores devem estar atentos aos problemas existenciais cotidianos, tais como: desigualdade social, violência, discriminação, intolerância religiosa, questões de ordem emocional e psicológica, problemas familiares etc., os quais devem ser pesquisados e discutidos, tanto na escola quanto na academia, em busca de pistas que favoreçam uma melhor administração ou solução para estes conflitos que tanto afligem a humanidade.

Além disso, pode-se afirmar que é de suma importância que os professores reconheçam que os educandos possuem histórias de vida, experiências e subjetividades diversificadas, as quais resultam em exigências (desejos) que não podem ser ignorados, mas observados, considerados e atendidos, na medida do possível. Portanto, necessitam de uma formação escolar que favoreça a construção de conhecimentos, mas também de atendimento individualizado, que contemple os interesses específicos de cada um. Dentre as experiências e exigências humanas, podemos exemplificar a necessidade de amar e/ou ser reconhecido pelo outro. Contudo, nem sempre isso acontece como esperamos. E, assim, surgem as decepções, frustrações, desconfortos e comportamentos inadequados, como respostas às exigências não atendidas. Da mesma forma, ocorre no ambiente escolar e acadêmico, pois nem sempre as temáticas e os conteúdos abordados são de interesse dos estudantes, podendo ocasionar desempenho escolar insatisfatório, desânimo e falta de iniciativa para frequentar a escola ou desistir de um determinado curso.

Importante registrar que a sugestão do Orientador, Profº Dr. Giancarlo Petrini, para dialogar com esta obra de Mahfoud (2012) foi de grande importância para ampliação de conhecimentos e enriquecimento do meu trabalho, como educadora e pesquisadora.

Enfim, são muitos os aspectos a serem levados em consideração ao tratarmos de desempenho escolar na fase de Transição do 5º para o 6º Ano. Um deles diz respeito à relação

imaturidade/maturidade e que está posta nos seguintes termos no Projeto Pedagógico da rede municipal de Salvador:

A passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental envolve muitas transformações, além dessas, que também precisam ser cuidadas. É muito importante termos em conta que no 5º ano esses alunos são os mais velhos e que ao chegarem ao 6º ano, passam subitamente a serem os mais novos. É preciso um cuidado e um esforço de acolhimento nessa etapa, posto que os mais novos são também os mais vulneráveis nesse novo ambiente. Organizar situações muito bem planejadas que envolvam alunos de anos diferentes pode ser uma boa forma de integrar os mais novos à nova comunidade. (ALVES, A. *et al*, 2018, p. 19).

Mais um aspecto dessa fase de transição escolar que aponta para o não lugar ocupado pelos adolescentes do 5º e do 6º ano. Passar de mais velhos numa fase para os mais novos da fase seguinte é um jeito de literalmente mudar de fase, o que aponta para avanço no jogo, portanto, aprovação, progresso, novas regras, maiores habilidades para jogar, entender as regras e se manter na competição. Tudo isso parece um jogo de videogame, só que mais complexo e totalmente real, sem simulações ou virtualidades. Um choque de realidade para quem não sabe ainda exatamente em que terreno está pisando.

Além dos aspectos supracitados, cabe ressaltar que o próprio sistema educacional brasileiro, encontra-se organizado de uma forma que tem causado impacto aos estudantes ao realizar mudança de ciclo, a exemplo da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; e até mesmo no caso de mudança dentro do mesmo ciclo, como ocorre na passagem dos Anos Iniciais para os Anos finais do Ensino Fundamental. Da mesma forma acontece também um descompasso pedagógico na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Como o foco de interesse deste estudo centra-se na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, consideramos pertinente traçar um breve panorama histórico sobre este assunto em pauta, ressaltando a evolução dos processos de legislação do nosso sistema de Ensino, regulamentados pelo Ministério de Educação, de Educação –MEC. De acordo com os estudos acessados, podemos afirmar que os problemas de hoje, enfrentados pelos estudantes do 6º ano, persistem de longa data e, apesar de pesquisados e refletidos, ainda não se percebe ações relevantes no sentido de minimizá-los, possibilitando aos estudantes uma transição de ciclo escolar sem intempéries.

Para compreendermos a gênese desta problemática, torna-se necessário rememorar que o processo de educação escolar no nosso país teve início em 1549, com a chegada dos jesuítas. No período de 1549 a 1759, prevaleceram os colégios jesuítas, que eram privilégio de

poucos. (SAVIANI, 2010, 2011; NOGUEIRA, 2007). Logo, o acesso à escolarização era um privilégio da classe burguesa. Entre crescimentos e retrocessos ocorridos nesse processo de organização educacional formal do Brasil, séculos após a expulsão dos jesuítas do Brasil, por volta de 1932, um grupo de intelectuais lança um Manifesto em defesa da Escola Nova e da democratização do acesso e da qualidade da educação, como proposta de um sistema nacional de educação pública para todos, contemplando desde a Educação Infantil ao Ensino superior, (SAVIANI, 2010).

Em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, entre outras, houve uma mudança na estrutura do ensino secundário, sendo o primeiro ciclo denominado Ginásio e o segundo, Clássico e Científico. Segundo Dias-da-Silva (1997), no Brasil, o ensino de primeiro grau obrigatório limitou-se às quatro séries iniciais, cuja conclusão implicava em receber o “diploma” do primário. O estudante que quisesse ingressar no Ginásio deveria passar pelo “exame de admissão”, termo que passou a ser utilizado em 1946, visto que as vagas disponíveis eram escassas. Ainda que limitado pela oferta insuficiente, após o ensino primário, o sistema dificultava o acesso à progressão dos estudos, mediante a seleção feita por meio do referido exame de admissão, que funcionava como barreira e perpetuação da exclusão, consubstanciada no exame de admissão ao Ginásio, que “legitimava” a exclusão. (OLIVEIRA, 2007). Em decorrência disso, muitas instituições privadas começaram a oferecer cursos de alto custo para a capacitação deste exame. Desta forma, somente aqueles bem abastados economicamente poderiam acessar esta formação. Assim pode-se constatar que, o direito à educação formal, em nosso país, sempre foi um privilégio da burguesia.

Segundo Dias-da-Silva (1997), esta ruptura vem se mantendo desde os movimentos do antigo primário para o ginásio. E esta mesma autora elucida a dificuldade de acesso ao ginásio, o que hoje corresponde ao 6º ano e aponta características dessa fase de transição tecendo suas críticas e considerações.

Enfim, analisando a gênese desse descompasso existente ainda hoje, na passagem do 5º para o 6º ano, através de uma breve retrospectiva histórica acerca da organização do sistema educacional brasileiro, consta-se, com evidência, que desde os primórdios o direito à educação acadêmica era uma exclusividade da classe social elitizada. E, infelizmente, passaram-se séculos, novas leis educacionais surgiram e, mesmo assim, esta realidade de excluir os menos favorecidos economicamente se perpetuou, permanecendo até a contemporaneidade, conforme normatiza a legislação educacional brasileira.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, o regime de ciclos obteve expansão no país, embora tivesse sido implantado nos anos 60, a título de experiência. Algumas décadas após

este regime de ciclos passou a ser ratificado e fortalecido, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN N° 9.394/96 que ao flexibilizar a organização do ensino básico decreta, no Artigo 23, a seguinte determinação:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

(Parágrafo 1º Art. 23 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Com base nesse artigo, os sistemas públicos e privados de ensino do país poderão optar pela organização do Ensino Fundamental em ciclos ou em séries. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em consonância com a nova LDBEN, adota a organização em ciclos para o ensino fundamental, justificando que os ciclos possibilitam a distribuição mais adequada dos conteúdos, favorecendo o processo de aprendizagem.

A organização do ensino através de ciclos se torna expandida com aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre outros objetivos, visa à elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais relacionadas ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas. (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Com base nas análises supracitadas, acerca da gênese histórica da organização do sistema educacional brasileiro e respectivo aparato legislativo, especialmente ao que se refere ao Ensino Básico, podemos constatar que ainda não conseguimos erradicar as rupturas existentes entre os segmentos educativos, as quais têm e causado desconfortos de ordem emocional, psicológica e pedagógica aos estudantes. Ou seja, como a Educação Básica encontra-se constituída por três segmentos denominados: Educação Infantil, Ensino Fundamental (subdividido em Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, as rupturas ocorrem na progressão de um segmento para o outro e também dentro do próprio Ensino Fundamental, ao transitar dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Portanto, fica evidente que a própria legislação educacional brasileira, apesar das orientações pedagógicas contidas nos Referenciais e Parâmetros Curriculares, contribui para as respectivas rupturas.

Importante salientar que os descompassos pedagógicos se tornam evidentes, tanto nos processos pedagógicos organizados em ciclos, quanto nos estruturados de forma seriada.

2.6 FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO: UMA PARCERIA ESSENCIAL NO DESAFIADOR PROCESSO EDUCATIVO

O contexto social contemporâneo, eminentemente dinâmico, globalizado e com grandes avanços científicos e tecnológicos, é, entretanto, marcado por uma enorme contradição entre igualdade social e progresso técnico e científico, em função de questões que envolvem vários aspectos da própria conjuntura política, econômica e social, a exemplo da má distribuição de renda, a própria desigualdade no acesso à educação, dentre outros fatores que implicam na exclusão social historicamente implantada em nosso país.

Com efeito, a realidade do sistema de ensino brasileiro é fruto do próprio sistema político e socioeconômico, ambos marcados por uma cultura patrimonialista, em que a educação desempenha o papel de controladora social, para atender aos interesses do Estado e das políticas econômicas, consistindo num sistema de ensino dualista, implantado desde o Brasil-Colônia e cujos conceitos operatórios de análise podem ser comparados ou baseados em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, Oficial e real”, Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão... (SOARES, 2002, p. 28).

Diante desse cenário social formatado historicamente por fortes desigualdades sociais, ocorreram grandes conquistas sociais, sobretudo no arcabouço normativo, a exemplo dos dispositivos que tratam da educação, entre outros direitos fundamentais declarados e previstos no artigo 6º da Constituição Federativa do Brasil de 1988, tais como: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Esses direitos fundamentais não são legalmente garantidos de forma plena; embora revelem uma significativa conquista social, não ocorre a sua eficácia, visto que se verifica reduzida ou quase nenhuma efetividade desses dispositivos legais, a exemplo do Art.205 da nossa Carta Magna, que assim estabelece:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016)

Nesse mesmo sentido, sobreleva destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/96), que reafirma esse direito garantido pela Constituição Federal, constando em seu escopo, dentre outros aspectos relativos à educação, a regulamentação do

sistema educacional brasileiro, público ou privado, desde a educação básica até o ensino superior; além de definir as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, merecendo destacar o artigo 1º da LDB, que estabelece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Esses dispositivos legais, entre tantos outros, revelam a complexidade do processo educativo e o quanto é desafiador, embora seja preconizada e defendida pela legislação e pelo poder público uma relação de responsabilidades e parceria entre **escola, família e sociedade**. Ainda que na realidade faltem meios para a sua efetividade, ainda que na prática essa cooperação em nível de parceria seja muito tênue, devendo ser aprimorada, ou melhor, estabelecida, seja pela falta de esclarecimento ou mesmo por dificuldades das famílias, ou ainda por falta de política nesse sentido por parte da gestão da escola em promover, com maior presença a inserção da família no contexto escolar, buscando, portanto, meios necessários para uma concreta e eficaz efetivação.

Desse modo, a educação como fenômeno social consiste num processo de grande complexidade, numa relação sistêmica entre o próprio processo educativo, o sujeito e a sociedade, o que revela a importância e ao mesmo tempo a amplitude que envolve todos os aspectos da história da humanidade e particularmente da cultura e modo de cada civilização. A família e escola são, portanto, instituições partícipes dessa sociedade.

Nesse sentido, o enfoque acima revela, em tese, o princípio operador hologramático de Edgar Morin (2015b), trazendo em voga a real possibilidade de (re)estabelecer esse grande desafio, no sentido de ressignificar a valorização de uma efetiva e promissora parceria envolvendo **família/escola/sociedade**, enquanto sistema social, em benefício do processo educativo. Cabe nessa lógica destacar a assertiva de Morin, nos seguintes termos:

Em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas. (MORIN, 2015b, p.116)

Com base nesse princípio dialético de que cada indivíduo, cada família e cada escola são partes integrantes do todo, nessa complexa rede social denominada sociedade podem

juntos buscar caminhos ou estratégias e meios para que ocorra, efetivamente, uma importante parceria entre essa tríade, com ações, envolvendo esses importantes segmentos sociais, viabilizando concretamente um processo educativo mais primoroso e efetivo, a partir da realidade dos educandos e do próprio contexto social.

Mediante análise dos resultados obtidos e discutidos no Capítulo III desta pesquisa, fica evidente o quanto os sujeitos participantes deste estudo valorizam e reconhecem a importância da família para o processo educacional e formativo dos futuros cidadãos e cidadãs do mundo, cujas concepções contemplam os aspectos legais supracitados e corroboram as assertivas de Donati (2008), Fornasier (2018a) e Petrini (2005b) sobre a relevância da família para a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, cabe rememorar as *lives* apresentadas recentemente pelo Prof. Dr. e Pe. Rafael Fornasier, Diretor do Pontifício Instituto da Família João Paulo II, em Salvador-BA e Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea na UCSal, e seus co-participantes. As discussões propostas por eles elucidam a necessidade de contemplar e ressignificar o fortalecimento da família, reconhecida universalmente como berço da sociedade. A exemplo disso, destacamos as seguintes *lives*:

a) **“A Família e a Sociedade do Cansaço”**¹⁰ exibida dia 13/05/2020, pelo Pe. Rafael Fornasier, e Dom Ricardo Hoepers, Bispo da Diocese do Rio Grande do Sul e Presidente da Comissão para a Vida e a Família da CNBB. Eles abordaram com bastante propriedade e competência a temática “Família”, reconhecendo-a como ponto fundamental para a sociedade. Nessa oportunidade, inspirados na obra “Sociedade do Cansaço”, de autoria do filósofo alemão e professor da Universidade de Berlim, (HAN, 2017) apresentaram como instrumental para análise e reflexão o contexto familiar diante da sociedade contemporânea denominada sociedade do cansaço, em virtude dos avanços tecnológicos, decorrentes do próprio processo histórico e evolutivo da humanidade, que implica em diferenças geracionais e mudança de vida em vários âmbitos, o que exige que todos nós tenhamos cada vez mais melhor desempenho. E, em virtude dessas exigências, tem sido desencadeada uma série de atitudes e comportamentos que causam impactos, na saúde e bem-estar dos sujeitos de modo geral. Bons exemplos disso são o consumismo, a fluidez das relações interpessoais, a má distribuição do tempo, ficando este último dedicado ao trabalho e às redes sociais, na ânsia de demonstrar que sabe, sobretudo, e que é o mais bem-sucedido. Todos esses fatores resultam

¹⁰ FORNASIER, R. C.; HOEPERS, R. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX> . Acesso em: 13 de maio de 2020.

em patologias como: depressão; cansaço em demasia; ansiedade por excesso de competitividade; irritabilidade, que geram conflitos e tantas vezes dificultam as relações familiares e interpessoais. Enfim, este cenário resulta **em pais famosos e famílias em perigo**; estudantes sem poder de decisão, desistindo dos cursos, juventude sem visão ampla de mundo e sem perspectiva de futuro; cenário que gera ameaça à vida, haja vista o imensurável número de suicídios que ocorrem diariamente no Brasil e no mundo. Contudo, a Igreja tem investido fortemente na Pastoral Familiar, para orientar e conscientizar que devemos diminuir o ritmo, administrar melhor o tempo, a fim de fortalecer a fé, para adquirir equilíbrio, fortalecer as relações familiares e amigáveis e desenvolver o senso crítico, para ter discernimento e saber separar o joio do trigo. Afinal, a família é um tesouro a ser defendido e protegido, conforme professa o Papa Francisco.

b) Na *live* referente aos **“100 anos do nascimento de São João Paulo II”**¹¹, exibida dia 18/05/2020, pelo Pe. Rafael Fornasier, juntamente com Dom Giancarlo Petrini, Bispo de Camaçari, Fundador e Professor do Instituto da Família, os pregadores também ratificaram a importância da família para a sociedade contemporânea. Nessa oportunidade apresentaram uma breve biografia do Papa João Paulo II, destacando a relevância da atuação deste papado para o fortalecimento das famílias, incluindo todas as existentes no Planeta Terra. Dentre suas inúmeras contribuições, se destacaram os encontros mundiais realizados por ele, juntamente com as famílias e a criação do Instituto da Família João Paulo II, que se tornou um marco para a sociedade local e global, desmistificando as projeções de David Cooper (1987)¹², expostas na sua obra “A morte da Família”.

c) A *live* apresentada dia 19/05/2020, pelo Pe. Rafael Fornasier e pela Dr.^a Ângela Gandra Martins, Secretária Nacional da Família, advogada e professora de Filosofia do Direito, teve como denominação **“A redescoberta da Família na Pós-Pandemia”**¹³, também mereceu destaque, pois os expositores ressaltaram que atualmente a família tem sido tratada de forma especial pelos poderes públicos, a fim de que a sociedade perceba o seu real significado e fundamental importância para a sociedade. Isso significa que os poderes públicos implementaram uma política de fortalecimento da família, abrangendo três focos, considerados imprescindíveis para a consecução dos objetivos propostos: **1º foco – fortalecimento de vínculos familiares**, desenvolvido através de palestras também com ajuda da Pastoral Familiar e, além disso, o Ministério Público criou uma Cartilha sobre a Família

¹¹ FORNASIER, R. C. ; PETRINI, G.. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>.

¹² Psiquiatra sul-africano. COOPER, David. A morte da família. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

¹³ FORNASIER, R. C. ; MARTINS, Â. G.. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>.

Protetora; **2º foco – equilíbrio trabalho/ família**, ressaltando a importância e a implantação de uma prática de cooperação e cuidados mútuos entre empresas e respectivos colaboradores, para que as pessoas possam trabalhar e também dispor de tempo suficiente para dedicação à família. Essa iniciativa tem propiciado esperança e desejo de cooperação entre empresas e trabalhadores no sentido de criarem condições que favoreçam uma relação mais saudável e equilibrada entre trabalho e assistência familiar. **3º foco – desafios de âmbito familiar**, os quais serão tratados não só na perspectiva de atendimento, mas no sentido de conhecimento, conscientização e sensibilidade no que se refere a comportamentos e procedimentos completamente inadequados, que transgridem as leis, ferem a ética e a dignidade humana, como: pedofilia, automutilação, suicídio, pornografia e violência doméstica. Nessa oportunidade, referendaram também o **Programa Famílias Fortes**, criado e desenvolvido com apoio da ONU e aplicado com sucesso em vários países.

Refletindo sobre o momento atual de pandemia, ressaltaram que o COVID-19, com a exigência do isolamento social/confinamento, está ressignificando as relações familiares e, de certa forma, evidenciando os três focos da Política Pública direcionada à Família, conforme supramencionados. Ou seja, o referido confinamento tem contribuído para trabalhar **o foco 01 – O fortalecimento de vínculos familiares**, através de um convívio mais efetivo e constante, em que a relacionalidade tem sido mais exercitada. Da mesma forma, **o foco 02 – O equilíbrio trabalho/família** tem sido potencializado, pois o trabalho remoto vem possibilitando maior produção e melhor assistência à família, inclusive favorecendo participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos – papel de suma importância no processo educativo da sua prole. E finalmente, **o foco 03 – desafios de âmbito familiar**, também têm sido em parte contemplados pelo COVID-19, no que se refere à consolidação do pacto das tecnologias da comunicação e informação com as famílias. Um exemplo disso é que o celular começou a ser utilizado para o trabalho e cultura, uniu distâncias, possibilitando o envio de mensagens e demonstração de carinho para familiares distantes, amenizando o estado de solidão, especialmente dos avós e demais parentes que residem em locais longínquos. Contudo, ficou bastante claro que não podemos atribuir o fortalecimento da família apenas às políticas públicas, pois se torna necessária uma reforma íntima por parte de todos, para que a família seja ressignificada e reconhecida pela sociedade em razão da sua fundamental importância para a formação dos futuros cidadãos e cidadãs do mundo.

Por fim, afirmaram que a família precisa ser vista como impulsionadora de desenvolvimento e que ela tem muito a oferecer para a sociedade. Quando bem estruturada,

ela tem foco no futuro e trabalha para alguém e por alguém, gerando desenvolvimento econômico e social. A desestruturação da família desencadeia a pobreza, pois a separação entre os casais gera existência e manutenção de duas famílias por parte do genitor, acarretando acúmulos de obrigações, geralmente com receitas insuficientes. A família é o berço da sociedade, pois a racionalidade e a relacionalidade se desenvolvem na família. Questões éticas são desenvolvidas nesse núcleo familiar, a exemplo das palavras mágicas: por favor, com licença, obrigado etc. Sabemos que a relacionalidade é o grande problema da sociedade hoje. A família faz o jovem, o ser humano seguro, faz o cidadão formado integralmente. Quando esse jovem, oriundo de uma família humanizada, bem estruturada moralmente e eticamente formar um lar, ele sabe a formação que recebeu. E assim, formaremos um círculo virtuoso. O mundo está se voltando para a família. Ela fortalece a sociedade. A família é uma escola de ética. Ajuda a combater a corrupção. Portanto, reconhecemos a importância e a necessidade de querermos plantar a família de novo.

Enfim, a *live* nos propiciou grandes reflexões, emitiu assertivas importantes acerca da necessidade de valorização da família no contexto contemporâneo, a qual foi encerrada com a mensagem da Dr^a Ângela, verbalizando para o Brasil que gostaria de dar muita esperança para as famílias. Esperança para investir em união e fortalecimento dos vínculos familiares, convidando-as a crescer na paciência para sustentabilidade relacional e para suportar o que vem de fora, ou seja, suportar os desafios econômicos e sociais que enfrentaremos pós-pandemia. Ela concluiu ratificando que acredita na capacidade das famílias, no sentido de apoiarem-se mutuamente e revestirem-se de motivação para lidar com as incertezas futuras.

Portanto, as *lives* supracitadas demonstram e ratificam a importância da família para a construção, desenvolvimento e sustentabilidade de uma sociedade mais humanizada, justa e fraterna. Importante ressaltar que a relação família, escola e sociedade sempre estiveram entrelaçadas e interrelacionadas. Porém, apesar de família e escola possuírem os mesmos objetivos – formação integral dos educandos para que, no futuro, possam atuar adequadamente no mundo do trabalho e exercer a cidadania plena – e desejarem o estabelecimento de uma relação profícua e harmônica entre elas, sempre houve certas divergências, sobretudo quanto à clareza das suas responsabilidades. Nesse sentido, consideramos pertinente rememorar as legislações brasileiras, as quais estabelecem responsabilidades específicas da família e do Estado (ESCOLA) quanto ao processo educativo das crianças e jovens no nosso país.

Ratificando as assertivas supracitadas, cabe rememorar que o Direito à Educação, assim como a responsabilidade da Família, do Estado e da Sociedade nesse processo, estão

regulamentadas desde a Constituição de 1934, artigo 149, ao estabelecer que:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Mais tarde, com a Emenda Constitucional de 1969, o artigo 176 destaca novamente a educação como um direito de todos, ao reafirma que: “ a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.” (BRASIL,1996). Portanto, mais uma vez, fica estabelecido legalmente que o direito à educação é de responsabilidade da família e do Estado, sendo este representado pela escola.

Além disso, no Título VIII, capítulo III, da Ordem Social, Seção I, o artigo 205, já mencionado inicialmente, e o artigo 227, da Constituição Federal de 1988, também se referem à obrigação da família, do estado e da sociedade em relação à educação e estabelece o seguinte:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2016).

Analisando os artigos supracitados, referentes às legislações brasileiras, podemos ratificar que a família não pode delegar para o Estado as suas responsabilidades, no que concerne à formação e educação dos seus filhos, pois a ela é delegado o papel de educar, tendo como lastro os valores éticos, morais e cristãos, visando a formação de hábitos atitudes e comportamentos que favoreçam o respeito e o bem-estar social. Além disso, ela deve garantir a proteção dos seus filhos, mediante a afetividade e exemplos de valores, para que sua prole possa crescer assegurada nas competências adquiridas no âmbito familiar e escolar, e dessa forma garantir os seus direitos sociais legitimados nas legislações do Brasil.

E ao Estado (Escola) cabe a responsabilidade de ofertar, de acordo com cada faixa etária, um ensino sistematizado e de qualidade, por meio da construção, disseminação e desenvolvimento de conhecimentos científicos para desenvolver a capacidade intelectual dos estudantes. E, através dos saberes construídos, via educação formal, contribuir para a formação plena dos educandos, favorecendo a elaboração do seu projeto de vida e futura formação profissional.

Cabe ainda mencionar, dentro da legislação brasileira referente à educação, que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) também estabelece medidas protetivas e educativas de responsabilidade da Família, do Estado e da Sociedade, no sentido de assegurar a proteção integral das crianças e dos adolescentes, mediante a garantia de direitos básicos de crianças (pessoa até doze anos de idade incompletos) e adolescentes (aquela entre doze e dezoito anos de idade), conforme estabelecem alguns artigos do Estatuto em destaque a seguir:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2019).

O artigo em destaque acima, ressalta e elucida o compromisso do Estado e o fortalecimento da família no sentido de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, responsabilizando-os pela sua formação pessoal e proteção dos seus direitos fundamentais.

Importante destacar que as ações governamentais e não governamentais, em união com a família e a sociedade, assim como as mobilizações realizadas pelos órgãos controladores do Ministério Público, do poder Judiciário e dos Conselhos Tutelares são relevantes para minimizar os efeitos causados por negligências aos direitos estabelecidos legalmente em prol da proteção educação do menor.

Outro ponto a ser destacado em relação ao ECA, é sobre a regulamentação contida no seu Art. 55, o qual refere-se à obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos ou pupilos (órfão menor que possui um tutor) na rede regular de ensino, pois cabe aos mesmos assistir aos seus filhos menores.

Outra Lei que também regulamenta o dever e as responsabilidades da Família e do Estado em relação à educação no nosso país é a LDB 9.394/96, que tem a função de regulamentar o sistema educacional público e privado, enfatizando que a educação é dever da Família e do Estado, os quais devem priorizar o desenvolvimento da criança, conforme expressa seu Artigo 1º, já destacado anteriormente.

Portanto, torna-se evidente que, tanto os sociólogos e teóricos da família e da educação, quanto a própria legislação brasileira reconhecem a importância e as obrigações da Família, do Estado e da Sociedade para com o processo educativo e formativo das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Enfim, com base no exposto, podemos ratificar que família, escola e sociedade são corresponsáveis pelas medidas protetivas e pela educação integral das crianças, adolescentes e

jovens do nosso país. Ou seja, são responsáveis pela formação cognitiva, afetiva, social e da personalidade destes seres em desenvolvimento. Porém, a família, como célula social, é a primeira responsável por esse processo educativo. Por isso, ela tem o dever de acompanhar, orientar e participar adequadamente do processo educativo formal e complementar dos seus filhos, que é oferecido pela escola; seja ela pública ou privada.

É óbvio que com as transformações sofridas pela família, em decorrência do próprio processo histórico social, conforme elucidado sob vários aspectos nas *lives* mencionadas, os pais têm se dedicado mais ao trabalho do que à assistência familiar, ficando impossibilitados, muitas vezes, de efetivar uma relação fértil no que diz respeito à Família/Escola, conforme afirmam o Prof. Dr. Pe. Fornasier e Prof. Dr. Nonato (2020) na *live* exibida dia 18 de junho deste ano, intitulada **“Entre a casa e a Escola: educação e família na pós-pandemia.”**¹⁴ Nesse contexto, torna-se evidente e necessário um novo redimensionamento por parte das famílias nesse sentido, a fim de que possamos formar cidadãos e cidadãs aptos a atuar adequadamente no meio social e construir uma sociedade mais justa e fraterna, em que o desenvolvimento, a dignidade humana, o respeito às diferenças e a solidariedade sejam visíveis e vivenciados por todos. Esta é mais uma perspectiva a ser buscada, em meio às incertezas resultantes do período contemporâneo pós-pandemia.

Diante do exposto acerca da educação na contemporaneidade e da complexidade relacional existente entre escola/família e sociedade, cabe ressaltar que na instituição escolar eleita como campo empírico para o desenvolvimento desta pesquisa, os resultados evidenciaram que a relação família/escola acontece de forma harmônica e profícua, pois, graças à linha participativa e democrática adotada pelo grupo gestor, comunicação e parceria tornaram-se fortalecidas, inclusive favorecendo a comunicação diária entre escola/família, mediante a criação de um grupo de pais/responsáveis e equipe gestora, via aplicativo de comunicação pelo celular. Uma experiência *sui generis*, vivenciada nesta escola pública municipal de Salvador. O que não invalida as reflexões aqui apresentadas sobre esta temática, de grande relevância social, pois a realidade desta Unidade Escolar representa uma exceção à regra.

E assim, concluímos o Capítulo referente à Revisão da Literatura. Nessa oportunidade, convidamos você, leitor (a) a continuar conosco, seguindo para o próximo Capítulo, o qual elucidará o Método de pesquisa utilizado nesse estudo.

¹⁴ FORNASIER, R. C. ; NONATO, E. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>. Acesso em: 18 de junho 2020.

3 MÉTODO

Considerando que a capacidade de produção/construção de conhecimentos e saberes, uso da razão e emoção, desejos e capacidade de fazer escolhas, são comportamentos essencialmente humanos, os quais justificam a própria humanidade, compreende-se que a pesquisa científica consiste em contemplar todas essas peculiaridades do ser humano. Significa mobilizar esforços para atendimento ao ser desejante, existente em cada um de nós. (ARENDETT, 2003).

Nesse contexto de busca inacabada pelo conhecimento, inerente ao ser humano, pretende-se caminhar numa perspectiva epistemológica que compreende a construção do conhecimento como um movimento capaz de fazer o pesquisador [...] “*cruzar/articular/jogar*, não a partir de uma exigência teórica, mas a partir das demandas existenciais e contextuais.” (LIMA JUNIOR, 2003, p.44).

Sendo assim, este estudo não se restringe ao processo de produção de conhecimento científico, específico da ciência moderna positivista que é validado como verdade absoluta. Neste caso interessa lançar o olhar sobre o processo histórico, oriundo das demandas atuais e contextuais. Trata-se, portanto, de uma epistemologia que considera a construção do conhecimento como uma possibilidade de resposta aos problemas existenciais emergentes. Por isso, conhecimento transitório, inconcluso, temporal e passível de ressignificação e de impossibilidades, mas que pode ser validado, na medida em que se traduz em melhoria de condições de vida no âmbito pessoal, social e planetário.

Macedo (2006, p. 15) também reforça as ideias supracitadas e elucida que para a fenomenologia a realidade é aquilo que é compreendido, interpretado. Ou seja, a realidade não é única, nem absoluta. Haverá tantas realidades quantas forem suas interpretações e comunicações. O que implica dizer que a produção do conhecimento nesta perspectiva aqui mencionada contempla os princípios da provisoriedade, mutabilidade e relatividade.

Para Santos (2003), a ciência hoje não busca mais a sobrevivência, a partir do domínio do modo de funcionamento do mundo, mas a compreensão do mundo, a fim de se viver melhor. Dessa forma, há uma relação mútua entre sujeito/objeto do conhecimento em sua relação com a vida. No paradigma científico emergente, o objeto do conhecimento é uma criação do sujeito, no qual a subjetividade está intrinsecamente implicada.

Assim, pode-se depreender que a pesquisa científica não é neutra, há sempre uma posição filosófica, política e intencional e o pesquisador deve estar consciente da sua própria intencionalidade e opção epistemológica. Portanto, para a realização deste estudo, torna-se

imprescindível o domínio e reconhecimento do percurso histórico da ciência, identificando-o como processo humano, histórico-social que constata verdades transitórias, uma vez que todo objeto de estudo é dinâmico, sistêmico e passível de mudança. (LIMA JUNIOR, 2003; MORAES, 2002).

Nesse sentido, Gil (2018) considera como objetivo essencial da pesquisa encontrar respostas para problemas, mediante procedimentos científicos. Assim, pode-se depreender que a pesquisa social busca a construção de novos conhecimentos acerca da realidade, a fim de compreendê-la melhor e possivelmente descobrir pistas/procedimentos que amenizem o problema em estudo.

Outras fundamentações teóricas relevantes para o método de pesquisa, no âmbito das Ciências Sociais, são as concepções teóricas embasadas na fenomenologia, corrente epistemológica, criada pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938). Vale ressaltar que o vocábulo fenomenologia é originário de duas palavras gregas: *phainesthai*, que significa aquilo que se apresenta ou que se mostra e *logos*, sufixo que quer dizer explicação ou estudo.

Portanto, o método eleito para este estudo encontra-se embasado nesta corrente epistemológica. Este é um método científico que caracteriza-se por contemplar, nas Ciências Sociais, o que é experimentado por um indivíduo/os no momento presente, no que aparece espontaneamente em sua experiência consciente do corpo, incluindo as emoções, os pensamentos e/ou evocações. Logo, consideramos este caminho científico bem adequado aos objetivos e à proposta deste estudo.

Diante do exposto, pode-se ratificar que o método de pesquisa embasado na abordagem fenomenológica, **caracteriza-se pela provisoriedade, mutabilidade e relatividade, reconhecendo a consecução dos conhecimentos construídos como uma verdade provisória, como algo que será considerado verdadeiro até que um fato novo mostre o contrário, criando uma nova realidade. Este é o método adotado neste estudo.** (HUSSERL, 2012).

Trata-se de uma abordagem sistêmica, que considera todo o contexto dos sujeitos pesquisados. Esta abordagem é imprescindível para a pesquisa qualitativa, pois nela o pesquisador não verifica hipóteses, mas busca interpretar e descrever a realidade estudada, integrando-se ao ambiente do fenômeno a ser investigado. Muito utilizada como método em pesquisas que envolvem famílias, por possibilitar a investigação do fenômeno sob vários aspectos. Este método possibilita ao pesquisador uma leitura de campo, ampliada e sistêmica, capacitando-o a realizar observações e fazer análises acerca do fenômeno em estudo, focando o seu olhar simultaneamente em vários aspectos, entre eles destacam-se:

[...] a) a atenção ao contexto sociocultural: gênero, raça/etnia e nível socioeconômico; b) a sensibilidade à diversidade e à pluralidade do desenvolvimento em diferentes culturas e em determinados períodos históricos; c) a articulação entre vários níveis de análise; d) a integração entre ciência teórica e empiricamente fundada; e) a proposta da observação naturalística; e) a valorização da aprendizagem cotidiana que se dá através das interações face a face; f) a integração dos aspectos políticos ao processo de pesquisa. (MOREIRA, 2013, p. 104).

Compreende-se, portanto, a riqueza e aprofundamento desta proposta teórica para pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas, especialmente por ampliar o olhar do pesquisador. Há de se considerar, no entanto, que embora seja inegável a relevância desses aspectos para a realização de um estudo científico, existe certa dificuldade em operacionalizar uma pesquisa contemplando todos esses aspectos.

3.1 DELINEAMENTO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos considerada-exploratória e descritiva, que faz leituras do campo com base nas fundamentações teóricas eleitas para o estudo, as quais nos permitem admitir que haja influências mútuas entre a criança/adolescente/jovens e seus próprios ambientes; seja por sua cotidianidade, seja através de uma nova atividade que passe a desenvolver, ou porque sejam estabelecidos novos vínculos com outras pessoas e então ocorra o que esses autores denominam de influências recíprocas entre a criança e o ambiente, aqui entendido também como pessoas, objetos e símbolos.

3.2 LOCAL

A presente pesquisa foi realizada numa unidade escolar da rede pública municipal de ensino de Salvador-BA, localizada no centro da cidade. A escolha dessa unidade escolar como *locus* de pesquisa se deu especialmente por dois motivos: ela atende a um público estudantil que está dentro dos parâmetros de inclusão deste estudo e a equipe gestora e pedagógica da unidade demonstraram grande interesse e receptividade à realização desta pesquisa. Aliado a isso, há a experiência profissional da pesquisadora como educadora efetiva da rede municipal de educação de Salvador, cujo percurso profissional lhe rendeu interesse pela trajetória de estudantes de camadas populares e por identificar-se com estudos relacionados à educação e

exclusão social, especialmente a partir das leituras de autores como Demo (1998); Frison, (2000); Rousseau (1999); Bonetti (2000) dentre outros. Aliado a esses fatores, está a proximidade temática entre esta pesquisa atual e a anterior que resultou numa dissertação de mestrado, defendida em 2006, que teve como foco a prática pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador, direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A unidade escolar escolhida atua com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, atendendo a crianças e adolescentes com faixa etária de 9 a 15 anos, aproximadamente, o que atende aos objetivos desta pesquisa. Fundada em 1934, ela já pertenceu à rede estadual de ensino. Sempre esteve localizada nesse bairro, porém em outra sede até 1947. Em 1948, a sede da escola passou a ocupar outro espaço físico num bairro vizinho, voltando ao endereço atual e com a oficialização pelo Governo do Estado, dada em 1981, com o Ato de Criação estabelecido pela Portaria 199 de 06/02/1981¹⁵. Em 1997 foram suspensas as atividades pedagógicas da escola e demolido o seu antigo prédio para a construção de novas instalações.

Em outubro de 1998, no Gabinete do Prefeito da cidade foi assinado, entre a Prefeitura e o Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC), um convênio com o objetivo de oferecer às crianças assistidas por esse grupo de apoio a oportunidade de continuarem seus estudos e participarem do processo educacional, mesmo em tratamento médico. (Escola hospitalar).

Atualmente, funciona nesse mesmo prédio a referida escola pública municipal, que foi utilizada como *locus* da pesquisa.

A escola possui uma clientela bastante diversificada, abrangendo, principalmente, moradores do bairro e adjacências. Atualmente funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atende aos estudantes do Ensino fundamental, do 3º ao 9º ano. O perfil econômico desses alunos é diversificado, com predominância de estudantes da classe popular,¹⁶ cujos responsáveis recebem, em média, um salário mínimo. Contudo, existem educandos oriundos da rede privada de ensino, mas com o mesmo perfil socioeconômico.

¹⁵ O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das suas atribuições, RESOLVE:

ARTIGO 1º- Considerar criadas a partir do início do seu funcionamento as unidades escolares do 1º grau pertencentes à CR/1ª ARTIGO 2º- As unidades a que se refere o artigo anterior são constantes da relação anexa

ARTIGO 3º - Esta portaria entra em vigor a partir da data de sua publicação.

RELAÇÃO DE ESCOLAS DA CR/1A A SEREM REGULAMENTADAS PELA PORTARIA ANEXA

Fonte: Portaria 199. Diário Oficial do Estado da Bahia, 06 de fevereiro de 1981, p. 10.

¹⁶ A expressão “classes populares” foi utilizada por muitos autores como alternativa às expressões “classes operárias” e “classe trabalhadora” ou ao termo “proletariado”. Apesar de alguns pesquisadores, como *Parente et al.*, (2007) tratarem o grupo desta estratificação social como “baixa renda” e outros, como Mattoso (2005), utilizarem o termo “pobre”, entende-se que essas definições possam consistir em uma visão determinista em razão apenas da variável renda, além do termo “pobre” ter um caráter pejorativo. Por outro lado, a expressão

Com sede própria, nela funcionam 14 classes de estudantes, locados em 09 salas de aula, ventiladas e arejadas. Embora possua capacidade para atender a 456 estudantes, existem apenas 373 matriculados, incluindo aqueles com necessidades especiais, conforme Artigo I, Inciso I, do Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e seu atendimento educacional, determinando a “Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2011).

A Escola dispõe de espaços físicos específicos que possibilitam melhor organização do seu funcionamento, são: secretaria, sala da diretoria, sala da coordenação, sala dos professores, sala privativa de repouso para professores e gestores, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de leitura, sanitários para os estudantes, sanitário privativo para professores e gestores, sanitário e banheiro adequados a alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, rampa de acesso às salas de aula. Não existe área específica para recreação, por isso as aulas de Educação Física são ministradas nas próprias salas de aula e adaptadas para jogos, quando necessário. Ela é uma das escolas que compõe a Regional Centro e está classificada pela Secretaria Municipal de educação – SMED, como escola de médio porte.

Quanto aos recursos humanos, a unidade dispõe de equipe gestora composta por: 01 Diretora, 02 Vice-diretores e 02 Coordenadoras Pedagógicas. O corpo docente é composto por 31 professores, todos concursados. A equipe administrativa é composta por 01 Chefe de Secretaria, 01 Auxiliar de Secretaria, 02 funcionários responsáveis pela portaria, 02 funcionários responsáveis pela limpeza e 02 merendeiras.

Em relação aos recursos que favorecem a aprendizagem dos estudantes e o bem de toda a comunidade, a escola dispõe de merenda escolar, água filtrada, rede de esgoto, coleta de lixo, acesso à internet, data show e ar condicionado nas salas da equipe gestora.

Quanto ao clima organizacional, percebe-se um clima saudável, de respeito, ajuda mútua, muita disciplina, harmonia, fluência de comunicação e compromisso profissional. Toda a equipe de colaboradores demonstrou-se acolhedora, disponível e receptiva. Os estudantes mostraram-se, atenciosos, disponíveis e educados. Tanto durante as entrevistas, quanto durante os intervalos de aulas.

“classes populares”, também adotada por outros pesquisadores, como Camerini (2003) e Checchia (2006), em seus trabalhos acadêmicos, não pretende ser um eufemismo para evitar mencionar o aspecto financeiro dos cidadãos deste estrato social, mas uma forma mais isenta de definir este grupo de usuários. (PUC- Rio Certificação Digital nº 0610649/CA). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17096/17096_4.PDF. Acesso em: 10/08/2019.

O processo de ensino e de aprendizagem nessa unidade escolar está num patamar considerado muito bom, de acordo com exame de larga escala, estabelecido pelo Ministério de Educação – MEC, ou seja, através dos resultados alcançados pelos estudantes, após aplicação da Prova BRASIL, (aplicada de dois em dois anos ímpares), para verificar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Em 2017, o índice do IDEB nesta escola, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi de 5,4. (Considera-se um patamar de excelência neste segmento, pois ultrapassou o patamar de toda rede, cujo índice foi 5,3). O percentual de aprovação desta escola em 2017, nos Anos Iniciais chegou a 88,4%; com reprovação de 11,6% e abandono, zero. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o resultado do IDEB não foi tão significativo, chegando a 4,0. Neste segmento houve a aprovação de 81,7% e reprovação de 18,3%. Também não houve nenhum abandono nos Anos Finais¹⁷.

Com base nesses índices, pode-se afirmar que o panorama pedagógico da unidade escolar encontra-se muito bem posicionado em comparação com a realidade da rede pública Municipal de Ensino de Salvador, cujo índice nos Anos iniciais foi de 5,3 e nos Anos Finais, de 3,2, conforme apontam os dados do IBGE¹⁸.

Vale salientar que o índice geral do IDEB em 2017, alcançado na rede pública do município foi 4,0. Apesar do avanço obtido, as escolas públicas municipais da capital baiana estão assim classificadas com base nos critérios do IDEB, no referido ano: a) quanto ao estado de manutenção do índice: 0%; b) escolas que precisam melhorar: 33,3%; c) escolas em estado de atenção: 30,3%; d) escolas em estado de alerta: 36,4%.¹⁹

Com base nesses índices, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador necessita concentrar esforços, no sentido de realizar investimentos no âmbito pedagógico escolar, visando à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na rede pública e, conseqüentemente, elevar o IDEB no município.

Nesse sentido, vale ressaltar que, tanto a equipe pedagógica desta escola, *locus* da pesquisa, quanto às demais escolas da rede, especialmente as incluídas no critério de alerta, devem continuar investindo no processo de ensino e de aprendizagem, a fim de galgar índices cada vez mais elevados.

¹⁷ Os dados aqui apresentados foram retirados do site <http://educacao.salvador.ba.gov.br>, mediante pesquisa à página específica, que aqui foi omitida como forma de preservar a identidade da escola, em respeito à ética em pesquisa e ao acordo firmado pela assinatura do TCLE.

¹⁸ IBGE 2017: Rede pública de Salvador. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso: 20/08/2018).

¹⁹ Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/4317-salvador/ideb>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

3.3 PARTICIPANTES

Os próprios objetivos do estudo declaram ser extremamente necessário que os participantes façam parte da mesma comunidade escolar, eleita para *locus* da pesquisa. E assim procedeu-se.

Participaram do estudo 10 estudantes do 6º ano, da escola supracitada, (6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino); 10 professores (1 de cada disciplina do Currículo); 10 pais, (1 do sexo masculino e 09 do sexo feminino) responsáveis pelos respectivos estudantes; 01 Diretora Pedagógica e 01 Coordenadora Pedagógica.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para os respectivos participantes:

Estudantes: estar devidamente matriculado na unidade escolar, cursando o 6º Ano; possuir faixa etária compatível com a série em curso; ter cursado os anos iniciais na mesma escola ou em rede pública, ou privada de ensino; ser assíduo às aulas; ser responsável com as atividades escolares; residir em bairro de classe popular/média; aceitar participar do estudo, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); os seus responsáveis permitirem participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pais e/ou responsáveis: ser responsáveis pelos estudantes participantes; aceitar participar do estudo, assinando o TCLE; assinar termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o (a) seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa.

Diretora: Ser servidora municipal; estar devidamente habilitada para o cargo; ter 04 anos ou mais de experiência como Diretora na rede municipal de Salvador; ter 02 anos de experiência como Diretora no 6º Ano; aceitar participar da pesquisa, assinando o TCLE.

Coordenadora: Ser servidora municipal; estar devidamente habilitada para o cargo; ter experiência como Coordenadora Pedagógica do 6º ano; aceitar participar do estudo, assinando o TCLE.

Professores (as): Ser servidor(a) municipal, estar devidamente habilitado(a) para a função; ter 03 anos ou mais de experiência, lecionando para estudantes do 6º Ano; aceitar participar da pesquisa, assinando o TCLE.

3.4 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados cinco roteiros de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, elaborados pela própria autora do projeto, sob a supervisão dos

professores orientadores. (Apêndices G, H, I, J e K). As questões foram elaboradas, considerando-se a revisão de literatura sobre a temática da transição de estudantes do 5º para o 6º ano e, em consonância com os objetivos do estudo. Os roteiros abordam: dados de identificação; rotina de estudo dos estudantes; dados sobre família; dados sobre a escola; processo de adaptação: medos, desejos, desempenho escolar, amizades, lazer, e perspectivas acadêmicas dos educandos; dificuldades, facilidades e procedimentos/práticas dos pais, professores e equipe gestora, ao acompanhar o processo de adaptação e desempenho de estudantes do 6º Ano.

3.5 PROCEDIMENTOS

O projeto de pesquisa intitulado “A fase de transição do 5º para o 6º Ano numa escola pública municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar” foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal (CAAE: 11299419.7.0000.5628; número do parecer: 3.327.528). Após esta aprovação, a autora do Projeto dirigiu-se à Unidade Escolar da rede pública Municipal de Salvador, eleita para o estudo e autorizada pela SMED, mediante carta oficial de aceite para manter o primeiro contato com os supostos participantes. O acesso às dependências da escola foi autorizado pela Gestora, em comum acordo com a Coordenadora Pedagógica.

Utilizando os critérios de acessibilidade e os de inclusão, mencionados anteriormente, a pesquisadora teve acesso à escola, deixando os roteiros das entrevistas com a Coordenadora, Pedagógica, a fim de que os participantes tivessem acesso antecipado às perguntas. O material disponibilizado pela pesquisadora constava de 05 roteiros específicos para cada segmento escolar a ser entrevistado, conforme objetivos do estudo. Durante esse primeiro contato, a Coordenadora agendou outra data para convidar os participantes, ficando estabelecido o dia 04/06/19, pelo fato desta data ter sido estabelecida em calendário escolar para realização da reunião de pais dos estudantes do 6º Ano. A partir dessa data, as entrevistas foram iniciadas com os pais, que aceitaram o convite para participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos seus respectivos filhos (as). (Apêndice A)

Assim procederam-se as demais entrevistas. E, ao aceitarem o convite, todos os adultos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices C, D, e E) e os estudantes, após autorização dos pais, assinaram o Termo de Assentimento Menor. (Apêndice B). Importante ressaltar que, ao convidar os professores a participar do estudo, um deles não

aceitou o convite, pelo fato de saber que as entrevistas seriam gravadas. Nesse caso, este professor foi substituído por outro.

Todas as entrevistas foram realizadas na sede da escola. Após as gravações, foram transcritas, para facilitar a tabulação e a análise dos dados. Quanto ao tempo de duração das entrevistas, variou entre 15 e 50 minutos. Caso houvesse desconforto por parte de algum participante, as entrevistas seriam interrompidas e o participante seria encaminhado ao atendimento psicossocial, conforme declaração do Psicólogo, (Apêndice C) atestando seu compromisso com estes atendimentos, caso fosse necessário. Mas não foi detectado nenhum desconforto por parte dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa exploratória, de caráter qualitativo-descritivo, faz leituras do campo com base nas fundamentações teóricas apresentadas no capítulo dedicado à revisão de literatura a, a partir de uma visão sistêmica, multifacetária e complexa (MORIN, 2000; MORAES, 2002) do fenômeno em foco, o qual tem como objeto de estudo: as dificuldades e experiências pessoais vivenciadas pelos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º Ano e seus impactos, em relação às práticas educativas familiares e escolares.

Importante destacar que o olhar permanente e atento às relações de reciprocidade e influências mútuas que ocorrem com os sujeitos (a criança/adolescente/jovens) nos seus próprios ambientes também foi contemplado durante as leituras de campo. (MOREIRA, 2013).

Quanto à fidedignidade da ciência, cabe aqui rememorar que no velho paradigma o conhecimento científico poderia alcançar a certeza absoluta e final. Porém, com base no novo paradigma – em virtude da dinâmica constante de novas descobertas que, com o passar do tempo tornam-se obsoletas – pode-se supor que não existem verdades absolutas; o que existe, na realidade, é uma forma interminável de novas teorias que traduzem a maneira de olhar o mundo e seus fenômenos. Portanto, os conhecimentos são transitórios e podem ser sempre aprimorados e complementados com novas visões e descobertas. (MORAES, 2002).

Nessa perspectiva de transitoriedade, e tendo como base as questões norteadoras da pesquisa e os dados coletados, elegeram-se quatro grupos de análise assim intitulados: 1º Grupo: dos estudantes; 2º: dos pais/responsáveis; 3º: dos professores; 4º: Grupo Gestor: Direção e Coordenação Pedagógica.

Analisando-se as transcrições das entrevistas e tabulação dos dados, foram estabelecidas as categorias de análise, procurando ver os sujeitos sociais como seres multifacetados, dinâmicos, atuantes, construtores de conhecimento e transformadores do próprio contexto onde estão inseridos, conforme ratifica Souza (2003) ao citar Beyant (1997):

O homem deve ser estudado como um ser indivisível. Não existe um homem econômico, um homem social, um homem produtor de cultura. Há um só ser, que é um ser de conduta social, um ser de comportamento econômico e um ser produtor e consumidor de cultura, que se revela através de seu discurso e de sua prática social que pode ser entendida como institucionalização das representações de um grupo. (BEYANT, 1997 *apud* SOUZA, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, a escrita deste capítulo se dará abordando as representações sociais

dos sujeitos participantes acerca do tema central do estudo.

4.1 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES, PAIS PROFESSORES E GRUPO GESTOR SOBRE A FASE DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO

O subtítulo acima se justifica pelo fato deste estudo ter estabelecido quatro grupos de análise já mencionados, os quais expressaram as representações sociais da fase de transição do 5º para o 6º ano, numa escola pública municipal de Salvador, campo empírico do estudo.

As pesquisas realizadas na área educacional, nas quais as representações sociais ocupam um lugar central, são de suma importância, pois possibilitam a descoberta de novos caminhos para a Educação, pelo fato de permitir o reconhecimento de fatores que exercem influência no processo educativo, especialmente no que se refere ao estabelecimento das relações interpessoais entre os sujeitos responsáveis pelo processo pedagógico e o modo como agem, se comportam e concebem o seu papel no contexto escolar.

Consideramos que o estudo das representações possibilitará compreender as relações entre professores e alunos, expressas na forma de sentir, pensar e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem durante o percurso escolar.

A área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Aqui se entende representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001 *apud* ARRUDA, 2002, p. 125).

Segundo Arruda (2002), esta é uma das definições mais aceitas entre os teóricos das representações sociais das diversas áreas de estudo. Contudo, Moscovici e Nemeth (1974) afirmam que:

São conjuntos dinâmicos, seu status é de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...] nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos, com um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre imagens de, mas como “teorias, como “ciências coletivas” *sui generis*, destinadas à interpretação construção da realidade. (MOSCOVICI; NEMETH, 1974, p. 267 *apud* ARRUDA, 2002, p. 137).

Ou seja, as representações sociais podem ser consideradas enquanto senso comum, como ideias, imagens, sentimentos, concepções, percepções e visões de mundo que os sujeitos possuem sobre a realidade socialmente construída, as quais direcionam as suas práticas, as suas formas de interagir no mundo no qual se encontram inseridos. Como a própria especificidade da pesquisa social implica no estudo destas representações acerca do objeto estudado, embasados nesses fundamentos, continuaremos a discussão sobre os grupos supracitados e respectivas categorias analíticas, eleitas neste trabalho.

4.2 GRUPO DOS ESTUDANTES (1º GRUPO)

4.2.1 Dados de identificação dos estudantes

Quanto ao grupo dos estudantes, consideramos pertinente apresentar uma visão geral acerca dos dados de identificação dos participantes, com nomes fictícios, conforme demonstra a Tabela 1:

TABELA 1- Descrição dos estudantes acerca dos seus dados de identificação.

Nome Fictício	Idade (Anos)	Sexo	Etnia	Bairro que reside
Tibet	12	Masc.	Negro	Calabar
Congo	11	Masc.	Pardo	V. da Gama
Japão	13	Masc.	Negro	Calabar
Peru	13	Masc.	Negro	Ceasa
Iraque	12	Masc.	Negro	Barris
Irã	11	Masc.	Pardo	Calabar
Costa Rica	12	Fem.	Negra	Barris
Venezuela	13	Fem.	Negra	Brotas
Groenlândia	13	Fem.	Negra	Barroquinha
Coreia do Sul	11	Fem.	Parda	Barris
TOTAL=	n=10	n=10	n=10	n=10

Fonte: Produção nossa, 2019.

Vale destacar que a realização das entrevistas aconteceu com estudantes do 6º Ano, que se encontravam cursando a 1ª unidade do ano letivo de 2019. Quanto ao perfil pessoal deles, durante a realização das entrevistas, cabe ressaltar a desenvoltura com que se

expressavam, merecendo destaque a postura, a gentileza e a demonstração do desejo em participar. Ao término de cada entrevista, como estímulo aos estudos e forma de agradecimento simbólico pela participação do estudo, cada estudante recebeu um estojo, contendo lápis e borracha.

Com base na Tabela 1, pode-se depreender que a idade dos estudantes participantes contempla a faixa etária entre 11 e 13 anos. Sendo que 3 possuem 11 anos, 3 com idade de 12 anos e 4 com mais de 12 anos. Portanto, na sua maioria, adolescentes, ou seja, em conformidade com o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- Lei 8069/90, pode-se afirmar que o grupo foi constituído em sua maioria por adolescentes, com a participação de algumas crianças. Outro dado que chama a atenção é que esse grupo, no que se refere ao sexo, estava composto com a predominância de participantes do sexo masculino.

Como estudantes da rede pública municipal de ensino de Salvador, pertencentes à classe popular, a maioria reside em bairros populares que, apesar de próximos ao centro da cidade, são regiões de difícil acesso. A maioria deles habita em bairros exclusivamente populares e uma parte reside em bairros mistos, ou seja, compostos por moradores tanto da classe popular quanto da classe média, como é o caso dos Barris e de Brotas.

Quanto à etnia, o grupo foi constituído em sua maioria por negros, com a presença de alguns pardos. Uma realidade soteropolitana que não foge à regra: Salvador é uma cidade de negros. Esta afirmativa que tem como base os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-IBGE), realizada em 2017, demonstra que a população de pardos e negros na nossa cidade alcança o percentual de 82%, em relação ao número total de habitantes soteropolitanos, é o que demonstra Avena (2018), a partir dos dados apresentados pelo IBGE.

4. 2. 2 Conceito de família e configurações familiares

Em relação ao conceito de Família, a grande maioria dos estudantes considera família como “*Pessoas que moram juntas e se apoiam*”. Outros apresentaram concepções que englobam os aspectos expressos pela maioria, porém complementando com outras expressões relevantes, tornando o conceito mais completo. Afirmaram, por exemplo, que:

Família é amor. **(Tibet)**

Família é tudo, faz muitas coisas boas para mim. **(Irã)**

Família é estar junto, é apoiar em todos os momentos e entender as escolhas de cada um. **(Peru)**

Família é uma coisa boa, que une as coisas que você mais gosta: seu pai, sua

mãe, pelo menos sua mãe que botou no mundo, que é uma coisa importante, que se não fosse por ela, a gente não existiria. E os pais também, que junto com as nossas mães, ajudou a fazer a gente. Família é muito importante. (Congo)

Portanto, percebe-se que esses estudantes possuem concepções de família que retratam a sua importância para a própria existência, fornecendo-lhes proteção, bem-estar, respeito e compreensão, destacando o amor, o dom, a cooperação, a reciprocidade, a confiança e conservação da espécie humana como aspectos imprescindíveis à existência da família. Ou seja, retratam conceitos condizentes com as concepções dos diversos autores cujas ideias estão explicitadas neste trabalho, (PETRINI, 2003; PETRINI; CAVALCANTI, 2018; FORNASIER, 2016; 2018; MOREIRA, 2018a, 2018b).

Quanto às configurações familiares dos estudantes participantes e, considerando-se a classificação contemporânea apresentada por Souza e Peres (2002), o grupo contempla as seguintes categorizações expostas na Tabela 2:

TABELA 2 – Descrição dos estudantes acerca das suas configurações familiares.

Tipo de Configuração	Características	Número encontrado
Nuclear simples	Constituída por um casal e seus filhos	2
Mononuclear	Constituída por um casal sem filhos	-
Monoparental feminina simples	Organizada em torno da figura feminina, que não tem companheiro co-habitando, podendo ter filhos residindo ou morando sozinha	2
Monoparental masculina simples	Organizada em torno da figura masculina, que não tem companheira co-habitando, podendo ter filhos residindo ou morando sozinho.	-
Nuclear Extensa	Constituída pelo casal, com agregado adulto (maior de 18 anos) co-habitando;	1
Nuclear com avós cuidando de netos	Organizada em torno das figuras dos avós. Casal de avós que cuida de netos com menos de 18 anos, podendo residir também com os filhos.	1
Nuclear reconstituída	Casal que um dos cônjuges, ou ambos, já teve outra união anterior, podendo ter filhos ou não.	3
Monoparental com crianças agregadas	Organizada em torno de uma figura feminina ou masculina que não tem companheiro co-habitando e que cuida de crianças que não são filhos	-

	biológicos;	
Monoparental feminina extensa	Organizada em torno de uma figura feminina, que é mãe e não tem cônjuge co-habitando, mas habita com filhos, parentes ou amigos.	1
Monoparental masculina extensa	Organizada em torno de uma figura masculina, que é pai e não tem cônjuge co-habitando, mas habita com filhos, parentes ou amigos.	–
Atípica	Indivíduos adultos e/ou adolescentes co-habitando sem vínculos sanguíneos, incluindo também casais homossexuais.	–
		Total: 10

Fonte: Produção nossa, 2019, com base nas configurações familiares contemporâneas (SOUZA; PERES, 2002).

Com base na literatura supracitada acerca das configurações familiares contemporâneas, e analisando as vozes dos estudantes sobre esse assunto, consideramos pertinente classificar as respectivas famílias dos 10 estudantes participantes. Sendo assim, foi possível constatar que: existem duas famílias que comportam a classificação do tipo **nuclear simples**, ou seja, constituídas pelos pais e seus respectivos filhos:

Moro com meus pais e meus irmãos. (**Iraque**)
 Moro com minha mãe, meu pai, minha irmã e meu cachorrinho. (**Irã**)
 (Este último participante incluiu o cachorrinho como membro familiar).

Há apenas um caso de família **monoparental feminina extensa**, conforme verbalizou um dos participantes: Moro com minha mãe, minha irmã e minha tia. (**Tibet**). Identificamos apenas família que contempla a denominação de **nuclear extensa**: Moro com meus pais, meus tios e avós. (**Peru**)

Foram detectados três casos de famílias **nucleares reconstituídas**, a saber:

Moramos só eu, minha mãe, meu padrasto e minha irmã. (**Costa Rica**)
 Moro com minha mãe, meu padrasto e a filha dele. (**Groelândia**)
 Moro com minha mãe, minha avó, meu padrasto e minha tia. (**Japão**)
 (Esta última fala comporta duas classificações: nuclear reconstituída e nuclear extensa).

Quanto à família denominada **nuclear com avós cuidando de netos**, houve apenas um caso: Moro com minha mãe e minha avó, que eu a chamo de mainha e com o meu avô. (**Coreia do Sul**)

Há duas famílias cujas configurações contemplam a classificação de **monoparental feminina simples**. Ex.: Moro com minha mãe e meu irmão. (**Congo**)
 Moro com minha mãe. (**Venezuela**)

Os dados acima corroboram a diversidade de configurações familiares existentes na sociedade hodierna e ratificam a realidade dessa mesma sociedade contemporânea, a qual vem passando por mudanças históricas e sociais, decorrentes da globalização e do capitalismo selvagem, centrado no “ter” em detrimento do “ser”, o que afeta o modo de vida das pessoas e a forma de viver em família, conforme relatam alguns teóricos e estudiosos dessa temática, a exemplo de SILVA, 2000; ARIÉS, 1978; DONATI, 2008; PETRINI, 2004; 2018; MOREIRA, HABINOVIC, FORNASIER, 2018.

4. 2. 3 Estudantes e vida em família

Como este estudo tem o objetivo de centrar a atenção especialmente nas “vozes dos estudantes” nessa fase de transição, para melhor interpretar as suas dificuldades, contribuições familiares e apoio escolar, torna-se necessário que as análises e discussões acerca desse grupo sejam feitas com o máximo de detalhes e cuidado possíveis, visando à consecução dos objetivos propostos. Portanto, ainda com relação ao contexto familiar dos estudantes, cabe apresentar e comentar dados referentes às relações familiares, à afetividade, ao que mais agrada em família, o que mais incomoda, como se sente em família, como ela acompanha a vida escolar, além de sugestões para a família a respeito do acompanhamento dos estudos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio e levando em consideração as respostas dos estudantes, foi possível constatar vários aspectos relevantes acerca do acompanhamento escolar e vida em famílias, os quais seguem elencados abaixo.

Os fatores que mais agradam aos estudantes no convívio familiar foram diversos, dentre os quais destacamos algumas expressões, tais como:

O amor e o carinho entre as pessoas. (**Groelândia**)

O estar juntos, sentir-se cuidado, e obedecer aos pais. (**Iraque**)

A ajuda da mãe nos estudos e, às vezes, a ajuda do pai. (**Peru**)

Não ter brigas. (**Congo**)

Chama a atenção o dado referente à ajuda dos pais, sendo mais efetiva a atuação da mãe. Considera-se esse fator bastante relevante, por constatar-se a efetividade da figura materna no sentido do acompanhamento escolar dos estudantes e a eventualidade da figura paterna ao realizar esta função. Nesse sentido, pesquisas realizadas nas últimas décadas relatam que a atuação do pai na contemporaneidade pode ser evidenciada sob três perspectivas: a) tradicional: provedor, com pouco envolvimento com os filhos; b) moderno:

envolvido com aspectos morais, acadêmicos e emocionais dos filhos; c) emergente: se envolve com a educação dos filhos e atividades domésticas, porém de forma oscilante. (SANTOS; MOREIRA, 2016, p.190). Percebemos que, neste caso, há uma aproximação e um distanciamento da postura do pai tradicional. (LEWIS; DESSEN, 1999). Sendo assim, pode-se depreender que a figura paterna desses estudantes se encaixa na classificação de pai emergente. Cabe destacar que esta é uma nova categoria de análise (paternidade contemporânea) que não estava prevista no estudo e surgiu durante as entrevistas, enriquecendo o trabalho.

Importante ressaltar que os aspectos mais agradáveis da convivência familiar, expressos pelos estudantes, referem-se aos bens relacionais familiares: reciprocidade, confiança e cooperação. Os três são considerados como bens relacionais universais, característicos e específicos da família. (DONATI, 2008; PETRINI, 2003, 2016; FORNASIER, 2018a).

Quanto aos fatores que mais desagradam aos estudantes no convívio familiar são: a) as brigas em família, b) a questão da moradia, pelo fato de não possuir o próprio quarto; c) a ausência paterna; d) dificuldades econômicas. A maioria dos participantes declarou-se plenamente satisfeitos em relação ao convívio familiar. Dado que também chama atenção dos pesquisadores, pois, embora essa satisfação não fosse esperada, os dados dão testemunho de sua existência, o que causa surpresa aos pesquisadores.

Outro dado que merece destaque nesse bloco de fatores desagradáveis no convívio familiar é a expressão de insatisfação de uma adolescente de 13 anos, por não possuir o seu próprio quarto. Sobre isso, teóricos da sociologia e da psicologia confirmam que o quarto é um espaço de grande importância para os adolescentes, pelo fato de significar para eles um lugar de privacidade, de pertencimento, de individualidade. (STENGEL; FRICHE, 2018, p. 222). O quarto representa para eles aconchego, segurança, busca de identidade e diferenciação dos seus pais. Portanto é, de fato, uma grande insatisfação e sensação de desconforto o adolescente não possuir o próprio quarto.

Com base em alguns teóricos da filosofia social, sociologia e filosofia da educação, (DEMO, 1998; ROUSSEAU, 1999; BOURDIEU, 1993; SILVA, 2000; GENTILI, 1998) pode-se afirmar que os fatores apontados pelos estudantes como desagradáveis no convívio familiar estão diretamente relacionados às consequências de ordem global e local, tais como: a) **organização social capitalista/globalizada**, que implica desigualdades de condições de vida e exclusões de diversas ordens, causando dificuldades socioeconômicas, na esfera local, conforme abordam os estudantes: *dificuldade financeira, moradia deficitária, sem dispor de*

um quarto para si; b) dificuldades nas relações interpessoais, ocorrendo desentendimentos e conflitos de diversas ordens. São fatores que afetam o estado emocional e a saúde das pessoas de modo geral. Embora o ambiente familiar seja o palco de inicialização do exercício da convivência e da administração de conflitos, torna-se necessário que a figura central da família, ou os adultos responsáveis mantenham o equilíbrio, a fim de minimizar os desconfortos, especialmente para crianças e adolescentes. As relações familiares devem ser pautadas no amor mútuo (MENEZES, 2016, p. 130). Sem amor, torna-se difícil alcançar atitudes de humanização, solidariedade e cooperação. A sociedade contemporânea tornou-se desumanizada, egoísta, intolerante e insatisfeita em decorrência da herança das guerras e catástrofes ocorridas no século XX (HOBSBAWM, 2003). Esta é uma das razões, entre tantas outras, que tem dificultado o diálogo entre as pessoas, causando *brigas familiares e ausência do pai*, conforme relatam os estudantes.

Em relação à afetividade familiar, todos afirmaram que se sentem queridos pela família. Alguns percebem maior afetividade por parte do pai, outros por parte da mãe, pelo irmão, outros pelo tio; ou seja, todos se percebem queridos e desejados por algum familiar. O que indica que esses estudantes são privilegiados em relação ao amor familiar, que corresponde a uma busca da cooperação e do bem comum, constitutivo da dimensão relacional da família, tendo como escopo o amor por si e pelos outros. Esse amor familiar desencadeia uma educação que propicia o desenvolvimento pleno da pessoa, desde o seu nascimento até a idade adulta (MENEZES, 2016, p. 130). A formação de vínculos afetivos familiares (entre pais, filhos, irmãos, tios, avós, primos etc.) é imprescindível para a formação da personalidade. Este é um papel central da família em processos de formação humana. (PETRINI, 2005, p. 59).

Importante observar que os estudantes se sentem apoiados pela família em relação ao acompanhamento escolar; apenas um participante relatou que o acompanhamento não é contínuo. Acontece de forma esporádica e, ao revelar isso, ele também acaba demonstrando, ainda que nas entrelinhas de sua fala, que tem consciência dessa esporadicidade, o que sugere que ele talvez sinta falta de uma rotina de apoio e acompanhamento constante, diário. Este grupo de estudantes revelou também que ser cuidado pela família, cuidar e obedecer aos pais são fatores considerados positivos e importantes para eles. Alguns respondentes revelaram que o acompanhamento das atividades escolares é feito por um ou mais membros da família, a depender da realidade cultural e da estrutura familiar de cada estudante, a saber: a) pelos pais, b) somente pela mãe; c) apenas pelo pai; d) pela mãe e pela avó.

Observa-se a prevalência da figura materna no acompanhamento da educação escolar

dos filhos, ou seja, a grande maioria se refere à mãe como pessoa responsável pelo seu acompanhamento escolar. Eis um dado que nos reporta à realidade estrutural da família patriarcal, no sentido de que as tarefas domésticas e a educação dos filhos ficavam sob a responsabilidade da figura materna. (PETRINI, 2005, p. 29). Contudo, cabe ressaltar que na sociedade hodierna isso acontece em virtude das mudanças familiares decorrentes do próprio processo social e histórico. Assim, o aumento de famílias monoparentais, chefiadas por mulheres tem sido significativo, o que resulta numa maior responsabilidade por parte da mulher para sustentar a casa e educar os filhos (PETRINI, 2004, p. 21).

Quanto ao espaço apropriado para estudos, eles não dispõem de local específico para esse fim, pela própria realidade socioeconômica. Grande parte esclareceu que estudam na sala, outros estudam no quarto e um dos participantes afirmou que não tem lugar apropriado para estudo, o que é lamentável, pois este dado é de grande relevância para a consecução de um bom desempenho escolar. (GUIDETTI; MARTINELLI, 2007; 2017). Entretanto, esse fator não é um dado isolado, pois ele reflete a estrutura física da moradia, a condição socioeconômica da família, a localização e estrutura do bairro onde residem ou da área específica do bairro, assim como a própria configuração familiar.

Quando interrogados a respeito de como gostariam que fosse executado o acompanhamento por parte da família, as vozes expressas revelaram que se sentem completamente satisfeitos. Apenas um demonstrou a necessidade de mais acompanhamento por parte dos pais e outro participante revelou que gostaria que os pais cobrassem menos, conforme expressões em destaque abaixo:

Estou completamente satisfeito. (**Venezuela**)
Gostaria que cobrassem menos. (**Peru**)
Queria que me acompanhassem mais. (**Congo**)

Observa-se que a maioria desses estudantes afirma ser bem acompanhada pelos seus familiares, o que é um dado relevante, visto que os pais e a família em geral têm um papel importante na aprendizagem escolar dos educandos. Vários autores atestam esta assertiva, a exemplo de Oliveira (2010); Marinho e Araujo, (2010) quando afirmam que as práticas parentais exercem grande influência no processo de aprendizagem dos estudantes; ideia que compartilha com Marturano e Ferreira (2002) e Marturano (2006), para quem o suporte familiar é fundamental para promover ganhos de aprendizagem na fase de transição de ciclo escolar. Ou seja, o envolvimento das famílias na educação formal de seus filhos aumenta o desempenho do aluno e diminui as taxas de abandono escolar. Apenas um dos estudantes

entrevistados expressou a necessidade de mais acompanhamento por parte dos pais, o que aponta para o surgimento de uma nova categoria que se pode denominar de “pais negligentes” (PAULA *et. al.*, 2018).

Parece estar claro que acompanhamento e interesse pelas atividades relacionadas à rotina da vida estudantil, especialmente em relação aos conteúdos estudados e demais atividades pedagógicas, representa, na visão dos estudantes, demonstração de interesse e cuidado. Por outro lado, a postura coercitiva ou de distanciamento por parte da família interfere negativamente no desempenho escolar dos educandos, ou seja, assim como a ausência do acompanhamento escolar dos estudantes por parte da família pode gerar nos aprendizes um sentimento de negligência e abandono em relação ao seu desenvolvimento, causando inclusive condutas caóticas e de baixo rendimento, as práticas parentais coercitivas também resultam em baixo rendimento.

Quanto à fala do estudante que sugere menor cobrança por parte da família, este dado nos reporta às pesquisas de Gomes (2015, 2016), as quais constata que as práticas parentais coercitivas contribuem para o baixo rendimento, pois o excesso de cobrança familiar pode gerar tensão para o(os) educandos, prejudicando o seu desempenho escolar. Nesse sentido, podemos também lembrar que Bronfenbrenner (1996, 2011) afirma que a família e a escola são microsistemas onde ocorrem os processos proximais, constituindo um mesossistema de ligações e processos entre os dois sistemas, com efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Assim, pode-se depreender a importância da articulação entre família e escola, para o crescimento cognitivo e desenvolvimento geral das crianças, adolescentes e jovens.

As sugestões mais relevantes dos estudantes para as famílias sobre o acompanhamento escolar foram:

Gostaria que revisassem as minhas tarefas e estudassem comigo. **(Groelândia)**

Queria que elogiassem mais o meu compromisso com os estudos. **(Costa Rica)**

Gostaria que se dedicassem mais a mim do que ao trabalho. **(Japão)**

Desejaria que me cobrassem menos. **(Iraque)**

Muitos educandos não apresentaram sugestões nesse sentido, pelo fato de se sentirem satisfeitos em relação ao seu acompanhamento familiar direcionado aos estudos. Pode-se concluir, portanto, que esse grupo de estudantes possui um perfil diferenciado e, de certa forma, privilegiado em relação ao acompanhamento escolar, por parte da família. Houve expressão solicitando mais elogios por parte da família, pelo compromisso dele com os estudos, e ao mesmo tempo demonstrando certa carência de atenção dos pais, pelo fato de se

dedicarem mais ao trabalho do que ao filho(a). Alguns verbalizaram o desejo de que as famílias revisassem as tarefas e estudassem junto com eles; outros revelaram também carência em relação à atenção dos pais. Percebe-se que essa é uma realidade da sociedade contemporânea, que exige novas formas de viver e conviver. E, por conta disso, surgem problemas familiares, que atingem também a educação e o acompanhamento efetivo dos filhos por parte dos pais. (DONATI, 2008; SANTOS, 2016; PETRINI, 2016).

Cabe ressaltar que, tanto a cobrança em excesso por parte dos pais, em relação aos estudos dos seus filhos, quanto a negligência são prejudiciais para os estudantes. No primeiro caso, estudos sugerem que esse procedimento gera tensão e ansiedade que podem comprometer a aprendizagem e o estado emocional da criança/adolescente como um todo. Da mesma forma, no caso de pais negligentes (PAULA, 2018) a aprendizagem torna-se comprometida, queimando etapas essenciais ao desenvolvimento da criança/adolescente como um todo.

4.2.4 Estudantes e vida escolar

A seguir, apresentamos um panorama descritivo acerca da vida escolar dos estudantes, a partir das suas próprias vozes, ressaltando suas dificuldades nesta fase de transição, como se sentem no ambiente escolar, a atuação dos professores durante as aulas, disciplinas que mais gostam, rendimento escolar e outros aspectos relevantes, conforme projetados nos objetivos do estudo.

4.2.5 Dificuldades dos estudantes

Para apresentar uma visão panorâmica acerca das dificuldades dos estudantes nessa fase de transição de ciclo escolar, destacam-se, de acordo com os resultados da pesquisa, aspectos socioeconômicos, pedagógicos e familiares, os quais serão apresentados a seguir:

Percebeu-se, com base nas observações feitas e nas entrevistas realizadas, que os estudantes sentem-se muito bem no ambiente escolar, tanto ao que se refere às relações interpessoais, quanto à segurança e bem-estar social. A escola possui um clima organizacional saudável, os educandos são bem orientados e tratados cuidadosamente. Eles relataram que os professores são exigentes, organizados, relacionam-se bem com eles e ministram aulas interessantes e atrativas. Além disso, possuem amigos, divertem-se durante os intervalos e gostam muito de permanecer no ambiente escolar. Alguns verbalizaram que se sentem mais seguros na escola do que em casa.

Quanto às dificuldades apontadas pelo grupo, além da análise individual, o demonstrativo grupal expressa **o medo**, como maior dificuldade nesta fase de transição, conforme verbalizaram:

Tenho medo de perder de ano. (**Peru**)
 Sinto medo de não dar conta dos estudos, em virtude da grande quantidade de atividades. (**Japão**)
 Sinto medo, são muitas disciplinas e muitos professores. (**Tibet**)
 Fico com medo e sinto muita ansiedade. (**Costa Rica**)
 Fico com medo de perder os amigos. (**Iraque**)
 Fico com medo porque o 6º Ano é difícil. (**Groelândia**)
 Sinto medo porque não sou bom em Matemática e tenho que me esforçar muito. (**Venezuela**)

Em todas as expressões aparece a palavra medo, o que permite compreender que a maior dificuldade deles está representada por esse sentimento, o qual pode ser compreendido sob dois aspectos:

a) **O medo subjetivo** - específico do sujeito, de cada estudante, em particular, devido ao estado emocional, decorrente da própria fase de mudança (CARRERA; FREITAS, 2018).

b) **O medo concreto** – medo real, existente em decorrência do próprio contexto socioeconômico e político da sociedade contemporânea, a qual se encontra permeada de incertezas, com mudanças bruscas e inesperadas, em decorrência da globalização e dos avanços tecnológicos (MORIN, 1996; MORAES, 2002; SCHAFF, 2001) que, aliados à violência local e global, causam insegurança de diversas ordens para todos os povos do planeta. Fatos que, aliados à fase de transição, também afetam o estado emocional dos estudantes. (ZITTOUN, 2007; VALSINER, 2012; CASSONI, 2017).

Enfim, as “vozes” dos estudantes revelam que nesta fase de transição existe certo desequilíbrio emocional (PIAGET, 2000) que lhes causa apreensão, ansiedade e tensão ao enfrentarem uma nova realidade, cujo contexto pedagógico torna-se bem diferenciado do costumeiro. O perfil traçado pelos estudantes acerca das suas dificuldades e medos vivenciados nessa fase crítica de transição de ciclo escolar do 5º para o 6º Ano corroboram os estudos de Valsiner (2012); Zittoun (2007); Cassoni (2017); CIA, F. *et al*, (2004), que ao estudarem e discutirem fases de transições humanas, de modo geral, abordam todos estes aspectos citados pelos estudantes, especialmente no que se refere ao desequilíbrio emocional, em virtude do medo e da ansiedade gerada na referida fase de mudança de ciclo escolar.

Cabe lembrar que este grupo de estudantes encontrava-se cursando a 1ª unidade do

6º Ano e estava composto por crianças e adolescentes, assim classificados conforme os critérios oficiais do ECA²⁰ que considera crianças, pessoas até 11 anos e meses de idade e adolescentes, pessoas entre 12 anos completos e 18 incompletos, com ressalvas às excepcionalidades legais, que possam se aplicar a pessoas entre dezoito e vinte um anos de idade.

Para além desse critério centrado na idade, cabe ressaltar que neste estudo compreende-se a adolescência “como uma categoria historicamente construída, permeada por significações diversas que se estabelecem nas relações sociais experimentadas na sociedade [...] que influenciam os modos de vida e subjetividades dos indivíduos. (CARRERA; FREITAS, 2018, p.368/369). Portanto, esta pesquisa, ao tratar do conceito adolescência, leva em consideração os seguintes aspectos: é uma fase de desenvolvimento que não está limitada a conceitos etários e biológicos, apesar de reconhecê-los; todos os aspectos sociais (amigos e ambientes que frequentam), culturais (escola, família etc.) e socioeconômicos (condições de vida, moradia, classe social), assim como a etnia, gênero e outros, que também definem a própria identidade e subjetividades dos indivíduos e influenciam o modo como cada adolescente vivencia a adolescência. Enfim, por tudo isso, torna-se mais pertinente o uso do vocábulo “Adolescências”, pois cada indivíduo é único e vivencia a sua adolescência de forma específica e diferenciada dos demais. (CALLIGARIS, 2001; MOREIRA, 2018; CARRERA; FREITAS, 2018).

Nessa perspectiva, este estudo exige total atenção ao que expressa cada adolescente, em particular, a fim de obter-se uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Ainda sobre os aspectos pedagógicos e vida escolar, cabe discutir alguns dados que permitiram elaborar uma descrição da vida escolar destes estudantes, com base no que foi verbalizado por eles, abordando as relações interpessoais na escola, disciplinas preferidas e disciplinas consideradas mais difíceis, professores preferidos, críticas às aulas e perspectivas de futuro relacionadas às metas acadêmicas e metas pessoais, conforme apresentamos a seguir.

4.2.6 Descrição feita pelos estudantes sobre a vida escolar no 6º Ano

Quanto às disciplinas consideradas como mais difíceis, eles expressaram o seguinte:

Sinto muita dificuldade em Matemática e Inglês (**Voz da maioria dos**

²⁰ LEI nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

participantes)

Sinto dificuldade em História, Arte e Ciências. (**Apenas 2 participantes**)

Acho Português a mais difícil de todas (**Apenas 2 participantes**).

Apontaram Matemática e Inglês como as mais difíceis do currículo. Esta foi a declaração da maioria dos participantes. Apenas um estudante não se referiu a nenhuma disciplina como difícil. Todos elucidaram que as respectivas dificuldades os acompanham desde que ingressaram na escola. Portanto, pode-se depreender que faltam pré-requisitos para lidar com a disciplina nessa fase atual da escolaridade. Supõe-se, portanto, que provavelmente são dificuldades que vêm se acumulando no decorrer da trajetória estudantil, cujas causas requerem pesquisas específicas para que sejam detectadas.

Quanto ao ambiente escolar e/ou clima organizacional, os estudantes revelaram que se sentem muito bem. Inclusive, alguns afirmaram se sentir mais seguros na escola do que em casa, conforme as expressões em destaque abaixo:

Me sinto bem, gosto de ficar na escola, fazer os deveres com meus amigos.

(Tibet e Congo)

Fico bem, porque se eu não estudar não vou ser ninguém na vida. (**Irã**)

Muito bem. Tenho amigos e me sinto segura. (**Coreia do Sul**)

Ficar na escola, é bem melhor do que ficar em casa. (**Costa Rica**)

Portanto, as vozes dos estudantes nos levam a depreender que o ambiente escolar é saudável e que eles se relacionam bem com os colegas, com os professores, e sentem-se apoiados por todos os colaboradores, especialmente pelos professores. Nesse sentido, cabe ressaltar que o estabelecimento de relações saudáveis e afetivas entre estudantes e demais sujeitos do contexto escolar (especialmente os professores) são positivas e relevantes, pois favorecem significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. (PIAGET, 1970; BRONFENBRENNER, 2011).

Continuando a descrição sobre o ambiente escolar, esclareceram que se relacionam muito bem com a diretora; porém, a maioria não mantém contato com a coordenadora pedagógica. Nesse sentido, cabe elucidar que esta profissional desenvolve atividades com foco no trabalho dos professores, visando o bem-estar e o crescimento cognitivo dos estudantes, ou seja: orientando e gerenciando os planejamentos didáticos, os projetos interdisciplinares, analisando rendimento escolar dos estudantes, realizando atendimento às famílias, entre outros. Esse trabalho do coordenador pedagógico deve ser respaldado em conhecimentos teóricos, ressaltando a vinculação entre as áreas de conhecimento enriquecendo o trabalho docente. (LIBÂNEO, 2004b; PLACCO, 2005).

Os estudantes possuem todos os livros e materiais necessários ao estudo e consideram-

se bons alunos. Contudo, alguns revelaram que precisam estudar mais e melhorar o comportamento em classe. Isso mostra que são conscientes e justos em relação à autoavaliação (PIAGET, 1970, 2000).

Quanto ao rendimento escolar obtido na 1ª unidade deste ano em curso, eles se classificaram da seguinte forma:

- a) A maioria considerou que obteve um bom desempenho na 1ª unidade,
- b) Parte deles reconheceu que obtiveram um desempenho mediano.
- c) Alguns consideraram que obtiveram um fraco desempenho. Contudo, afirmaram que possuem todos os livros e materiais necessários ao estudo. A maioria considerou-se bom estudante, apesar de alguns reconhecerem que precisam estudar mais.

Os dados referentes à avaliação da aprendizagem expressam que a escola, em relação a esses estudantes, encontra-se num bom patamar de ensino e de aprendizagem. Especialmente por se tratar de adolescentes, em fase de transição de ciclo escolar. Além disso, embora possa ser uma comparação um tanto precipitada, estes resultados se assemelham e se mostram até superiores ao índice do IDEB (2017), alcançado pela escola, loco da pesquisa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No item referente à avaliação e críticas às aulas, a maioria considera as aulas interessantes, boas e atrativas, alguns criticaram o grande número de atividades exigidas, e apenas dois estudantes apontaram como crítica a indisciplina em classe.

Os educandos expressaram que gostam dos professores e apontaram como preferidos os seguintes: o de Português, Educação Física; Ciências, Geografia e Matemática.

Quanto às disciplinas curriculares preferidas, destacaram, com evidência: em 1º lugar, Matemática, em 2º lugar Ciências. Houve casos individuais de preferência por Geografia, Educação Física, História e Português.

Analisando-se as preferências apresentadas entre professores e disciplinas do currículo, observa-se que nem sempre a preferência pela pessoa do professor condiz com a preferência pela disciplina que ele leciona. Ou seja, eles sabem separar a pessoa do professor, da disciplina que leciona. A exemplo disso ocorreu que aqueles que demonstraram preferência pelo professor de Português não possuíam preferência por esta mesma disciplina. O mesmo ocorreu em relação a Ciências e Educação Física. Esses dados chamaram a atenção dos pesquisadores porque, de acordo com os conhecimentos empíricos, da realidade cotidiana escolar, na maioria das situações observadas, o gostar do professor implica gostar também da disciplina que ele leciona e vice-versa. Estes dados despertam interesses que demandam outra pesquisa.

Quanto às disciplinas que menos gostam, revelaram o seguinte: Não gostam de Matemática, Inglês e Ciências, com raras exceções, que afirmaram gostar de todas as disciplinas.

Tratando-se de perspectivas sobre a escola, podem-se destacar como fundamentais as vozes da maioria dos estudantes, ao verbalizarem expectativas estudantis que nos reportam à ideia de projeto de vida, cabe destacar algumas vozes:

Espero que passe de ano, para ir pra Faculdade e ter um futuro melhor. **(Congo)**

Espero terminar meus estudos, trabalhar, ter uma casa, um bom emprego e ajudar a minha mãe. **(Japão)**

Desejo continuar os estudos e ir para Faculdade. **(Venezuela)**

Ou seja, este grupo de adolescentes foge à realidade de outros contextos considerados de maior poder aquisitivo, os quais, na sua grande maioria, não possuem projeto de vida.

Esses dados chamaram a atenção dos pesquisadores, pois é comum encontrar na sociedade contemporânea certa carência de projeto de vida por parte dos adolescentes. Esta assertiva pode ser constatada a partir dos resultados da pesquisa realizada por Leão; Daryel e Reis (2011) no Pará com estudantes do Ensino Médio, sobre projeto de vida, cujos resultados atestaram que, tanto a escola quanto os jovens não trabalham nesta perspectiva. E, em virtude de um futuro incerto, a juventude sente-se insegura para definir um projeto de vida. Portanto, as vozes dos estudantes participantes causam surpresa, e ao mesmo tempo alegria, em saber que pessoas tão jovens ainda evidenciam rudimentos de uma suposto projeto de vida.

Quanto às sugestões dos estudantes para a equipe pedagógica, no sentido de acolhê-los melhor nesta fase de transição de ciclo escolar, poucos estudantes apresentaram sugestões, e verbalizaram o seguinte:

Manter mais disciplina em classe. **(Japão)**

Orientar aqueles que atrapalham as aulas. **(Costa Rica)**

Dar mais atenção aos deficientes e aos que têm dificuldade. **(Congo)**

Incentivar os alunos a estudar mais. **(Groelândia)**

As sugestões apresentadas pelos estudantes participantes nos reportam a uma falta de maturidade e de percepção, por parte deles, para sugerirem ações específicas para a fase de transição. O que pode ser justificado pelo próprio sistema de ensino, ainda existe em algumas escolas públicas e privadas do nosso país, cujo “currículo em ação” (aquele desenvolvido na sala de aula) encontra-se centrado em programas e conteúdos, pautado na pedagogia bancária, sem ênfase na capacidade de argumentação, diálogo, formação do senso crítico e

protagonismo das crianças e jovens, conforme mencionam (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2004a; DAYRELL, 2003, 2007).

Nesse sentido, Dayrell (2003, p. 85) considera que:

[...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere [...] é um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.

Portanto, a escola precisa formar cidadãos críticos, pensantes e atuantes. Logo, as crianças e os jovens devem ser considerados como protagonistas e sujeitos da sua própria história (CARRANO; DAYRELL, 2014). Para isso, a escola precisa mudar a sua metodologia, e atuar com base na pedagogia ativa, a fim de assumir, de fato, a sua função social, formando cidadãos atuantes, com capacidade de argumentação, críticos, autônomos e transformadores da realidade em que vivem.

Vale ressaltar que, embora no projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola, *locus* da pesquisa, constem todas estas previsões nos marcos procedimentais e na metodologia; na prática, isso não ocorre. Nesse sentido, os objetivos propostos pela escola, em relação ao tipo de homem que deseja formar, não têm sido contemplados. Pois as atividades propostas favorecem de forma bastante tímida o desenvolvimento de habilidades necessárias ao protagonismo, à capacidade de argumentação e formação do senso crítico. Razões pelas quais os estudantes apresentaram sugestões superficiais, no modo de facilitar o processo de transição do 5º para o 6º Ano.

4.2.7 Descrição dos estudantes sobre atividades extracurriculares e de lazer

Apesar de fazerem parte da classe popular, os estudantes dessa escola praticam atividades educativas fora da escola, as quais são consideradas específicas de estudantes da classe média e da classe média alta, em virtude da necessidade de investimento financeiro para ter acesso a cada uma delas. Este dado chama a atenção: primeiro porque apenas dois estudantes não realizam atividades extraclasse; segundo porque o poder aquisitivo dos pais/responsáveis participantes deste estudo é muito baixo, todos eles possuem uma renda em torno de 1 salário mínimo, (conforme discutiremos a seguir), com raros casos em que o ultrapassam essa margem, ainda assim em pequena quantia. Nenhum deles chega a ganhar 2 salários mínimos. Surpreendida com esta realidade a pesquisadora passou a indagar quais as

instituições educativas que frequentam para a realização das atividades e eles apontaram ONGs e instituições públicas. Fato que pode ser compreendido mediante os estudos de Milton Santos (2005) quando se refere ao conceito de território, sem desconsiderar o espaço e suas relações entre povo/espaço geográfico; público/privado e local/global, afirma que “[...] o território, de qualquer forma, define-se, antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre também relações de poder”. (SANTOS, 2005, p. 54). Ou seja, estes estudantes se interessam por atividades extracurriculares e de lazer, em virtude das influências local e global, travadas nas relações sociais do próprio território em que habitam.

Quanto ao lazer, os estudantes também se referiram a espaços e atividades que requerem, a priori, investimento financeiro, a exemplo das aulas de *ballet*, frequentar clube com piscina etc.

De acordo com as “vozes” expressas pelos próprios adolescentes, constatamos que eles praticam as seguintes atividades extras: futebol, *ballet*, judô, basquete, ginástica rítmica, dança, percussão (instrumento musical) e artes. Apenas dois estudantes não praticam atividades extraclasse. Portanto, conclui-se que estes educandos são beneficiados, em relação ao enriquecimento curricular, apesar de seus pais/responsáveis possuírem baixa renda. Esses dados também surpreenderam os pesquisadores, pois este grupo foge ao perfil da maioria dos estudantes da população brasileira que fazem parte deste patamar econômico. Da mesma forma, podemos compreender e justificar esta realidade estudantil, referente às atividades de lazer, através dos estudos de Koga (2003) referentes a território. Nesse sentido, a autora também corrobora as ideias de Santos (2000) quando ele afirma que:

[...] consideramos o povo e o território como realidades indissoluvelmente relacionadas. Daí a necessidade de revalorizar o dado local e revalorizar o cotidiano como categoria filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica e territorial (KOGA, 2003 p. 36 apud SANTOS, 2005, p. 121).

Se povo e território são realidades que se encontram mutuamente relacionadas, a citação acima explicita claramente a realidade estudantil descrita anteriormente. Ou seja, estes estudantes, mesmo sem condições econômicas suficientes, se movimentam para que tenham acesso às atividades extracurriculares e atividades de lazer praticadas por aqueles pertencentes às classes sociais mais abastadas economicamente em decorrência das relações sociais travadas no próprio espaço geográfico em que habitam.

Quanto à prática das atividades de lazer, também se percebe que cada um deles pratica

alguma atividade, independem de investimento econômico específico, tais como: jogar bola, sair com amigos, ficar no celular e ir à praia. Apenas um educando não pratica nenhuma atividade de lazer.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, tanto as atividades extracurriculares quanto as de lazer, são importantes para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, jovens e adolescentes, favorecendo a saúde, o desenvolvimento e o bem-estar dos indivíduos de modo geral. (MARCELINO, 1987; CAMARGO, 1998; SILVA, 2011).

Cabe ressaltar que, apesar do lazer ser um direito assegurado no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ao lado da saúde, educação, alimentação, trabalho e outras necessidades básicas do cidadão, porém, na prática, o que se nota são diversas dificuldades para sua verdadeira legitimação. Apesar de todo o anseio pelas vivências do lazer, o acesso a este nem sempre aparece de forma igual para todos, principalmente quando o fator econômico se torna alvo da questão, juntamente com gênero e idade. (PINHO, 2007; BONATO, 2006). Nesse sentido, pode-se afirmar que estes estudantes encontram-se nesse patamar, cujas formas de lazer são bem específicas e diferenciadas entre eles próprios e entre as diversas camadas sociais da população brasileira, em virtude da posição socioeconômica em que se encontram.

Segundo Marcelino (1987, p 30), podemos conceber lazer como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desambaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Portanto, com Marcelino (1987) pode-se depreender que as atividades de lazer são essenciais aos indivíduos e podem ser utilizadas como diversão, para repousar e/ou desenvolver a capacidade criadora do praticante, ao sentir-se livre de obrigações sociais, familiares ou profissionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV, que trata “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” apresenta possibilidades de discussão sobre a temática do lazer. No entanto, o capítulo aprofunda-se nos direitos relacionados à educação escolar e abre possibilidades de pensar o lazer somente nos artigos 58 e 59.

Art. 58. No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas. (BRASIL, 2019).

Enfim, o lazer, além de ser direito constitucional, é também direito das crianças e adolescentes, por se tornar uma fonte de socialização, formação, informação cultural que contribui para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, tanto dos adultos, quanto das crianças e adolescentes.

4.2.8. Descrição sobre desempenho escolar dos estudantes

No que diz respeito ao desempenho escolar, esse grupo apresenta características diversificadas, obtendo médias regulares, baixas e acima da média de aprovação (6,0), conforme Projeto Político Pedagógico (PPP), a depender das facilidades e preferências pelas diversas disciplinas do currículo. De modo geral, porém, com base nas vozes dos próprios estudantes, a maioria do grupo apresenta desempenho satisfatório, exceto alguns, que são considerados fracos.

Cabe considerar que desempenho aqui é entendido como a constatação da competência, que pressupõe um conjunto de critérios estabelecidos com base no perfil do aluno que a instituição planejou formar. Esses critérios formam a base para o julgamento das competências dos alunos analisados a partir das suas habilidades acadêmicas. O desempenho engloba o rendimento, porém é mais amplo que o simples rendimento. Ou seja:

O desempenho acadêmico está relacionado a fatores como inteligência, habilidade e competência. A inteligência tem a ver com o conjunto de habilidades de um indivíduo que lhe possibilita a realização de diferentes atividades de maneira a adaptá-lo às demandas do ambiente. Esta habilidade diz respeito ao potencial para realizar determinada tarefa, física ou mental. E a competência está relacionada a um nível esperado de realização para uma determinada atividade. (MAGALHÃES; ANDRADE, 2006, p. 2).

Portanto, pode-se depreender que desempenho envolve desenvoltura, criatividade, capacidade de compreensão, argumentação e protagonismo. É um conceito bem mais amplo que rendimento e que ultrapassa a representação estatística das notas.

4.3 O GRUPO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS (2º GRUPO)

4.3.1 Dados de identificação dos pais/responsáveis

Em relação ao 2º Grupo, também preferimos iniciar a análise dos dados demonstrando informações que identifiquem as famílias entrevistadas e respectivas realidades socioeconômicas, conforme demonstra a Tabela 3:

TABELA 3. Dados de identificação dos Pais/Responsáveis

Nome Fictício	Idade (anos)	Sexo	Etnia	Escolaridade	Profissão	Renda	Estado civil	Bairro que reside
França	28	Fem.	Negra	2ºGrau	Auxiliar Serviços Gerais	1 Salário mínimo	Solteira	Calabar
Itália	40	Fem.	Parda	2ºGrau	Ajudante de cozinha	1 Salário mínimo	Solteira	Vasco da Gama
Bélgica	33	Fem.	Negra	2ºGrau	Artesã	-- Salário mínimo	Solteira	Calabar
Bulgária	37	Fem.	Negra	1º Ano	Doméstica	1 Salário mínimo	Solteira	Ceasa
Holanda	31	Fem.	Negra	2ºGrau	Doceira	+ Salário mínimo	Solteira	Barris
Irlanda	42	Fem.	Parda	2ºGrau	Auxiliar de Sala	1 Salário mínimo	Solteira	Calabar
Suíça	52	Fem.	Negra	1ºGrau	Auxiliar Serv. Gerais	1 Salário mínimo	Solteira	Barris
Arábia	52	Fem.	Negra	1ºGrau	Desempregada	Não tem	Solteira	Brotas
China	29	Fem.	Negra	2ºGrau	Receptionista	+1 Salário mínimo	Solteira	Barroquinha
Canadá	47	Masc.	Pardo	2ºGrau	Técnico de som	+1 Salário mínimo	Solteiro	Barris
TOTAL	N=10	N=10	N=10	N=10	N=10	N=10	N=10	N=10

Fonte: Produção nossa, 2019.

A participação das famílias foi surpreendente, pois, durante as entrevistas, observou-se como pontos marcantes e positivos a tranquilidade, a boa vontade e a disponibilidade para contribuir com o estudo. Esse grupo também se mostrou bastante desenvolvido e sem nenhum

receio quanto às gravações.

Observando os dados expressos na Tabela 3, percebe-se que todas as famílias são de baixa renda, com uma receita que varia entre um salário mínimo e um pouco mais que isso. Portanto, são famílias de classe popular, desfavorecidas economicamente. Inclusive essa assertiva foi ratificada pelos estudantes, ao expressarem que não possuem local apropriado para estudo, não têm quarto disponível para si etc. As respectivas rendas familiares atestam que são famílias consideradas empobrecidas. Outro dado que chama a atenção nesse grupo é a demonstração de que apenas um responsável pelo acompanhamento escolar dos estudantes é do sexo masculino, ou seja, há predominância significativa do sexo feminino na realização do acompanhamento escolar dos filhos.

Quanto ao grau de escolaridade, a maioria dos pais/mães entrevistados possui o 2º grau completo, correspondente a cursos técnicos e Ensino Médio. Porém, **D. Bulgária** cursou apenas o 1º ano do Ensino Fundamental. **Sra. Suíça e Sra. Arábia** possuem o 1º Grau, o que corresponde ao atual Ensino Fundamental completo.

Em relação ao mercado de trabalho e às profissões que exercem, existe uma responsável desempregada, a **Sra. Arábia**. Outra exerce a função de doméstica, a **Sra. Bulgária**. As demais mães/responsáveis exercem diversas profissões: recepcionista, artesã, doceira, auxiliar de sala, outras fazem parte do mercado informal, havendo alguns casos com contrato de trabalho. Importante destacar que nesse grupo houve apenas um participante do sexo masculino, o **Sr. Canadá**, o qual exerce a função de técnico de som.

Os dados referentes à etnia dos participantes do grupo, assim como o grupo dos estudantes são, na sua maioria, declarados negros, com exceção do **Sr. Canadá**, que se declarou pardo.

Percebe-se que, quanto aos bairros em que habitam, parte dos pais/responsáveis participantes da pesquisa mora em bairros de classe média, em locais de difícil acesso, sendo que a maioria reside em bairros populares.

Todos se mostraram bastante politizados e muito satisfeitos com a escola; afirmaram que mantêm boas relações interpessoais com os colaboradores e verbalizaram que acompanham seus respectivos filhos nos estudos.

4.3.2 O conceito de família na visão dos pais/responsáveis

Quando interrogados sobre o significado de família, os pais/responsáveis se pronunciaram demonstrando que valorizam a família e a consideram como a base de tudo,

lugar de união, aconchego e amor, conforme algumas vozes apresentadas a seguir:

Família é a base de tudo, a família nos inspira a seguir em frente, a trabalhar sempre visando o bem de todos. Sem a família a gente não é ninguém. **(Sr. Canadá)**

Família pra mim é tudo, família é amor. **(Sr^a. Holanda)**

Família pra mim hoje em dia é tudo, antigamente eu não pensava assim, mas hoje valorizo demais minha família. **(Sr^a Itália)**

Família para mim é um lugar acolhedor que me sinto segura e amada. Claro que tem suas imperfeições, mas para mim família é se sentir aconchegada. **(Sr^a. França)**

Analisando os conceitos supracitados, percebemos que todos eles corroboram a literatura consultada, a exemplo de Cristiano (2013); Donati (2008); Petrini (2004); (2018) os quais se referem aos bens relacionais, apresentados nas vozes supracitadas, através de outros vocábulos. Importante destacar que Fornasier (2018), ao explicitar o significado de bens relacionais, expressa que “bens relacionais não são bens materiais, nem serviços consumidos pelos indivíduos, mas são expressão das relações interpessoais” (FORNASIER, 2018, p.107) e apresenta três bens, considerados fundantes, diante da capacidade de originar vários outros bens relacionais: a confiança, a cooperação e a reciprocidade.

Enfim, as famílias entrevistadas possuem conceitos de família compatível com a literatura existente e eleita para este estudo.

4.3.3 Desvelando sentimentos e percepções familiares nessa fase de transição

Visando a consecução dos objetivos propostos e analisando as entrevistas dos pais/responsáveis sobre seus sentimentos e percepções, ao se depararem com a referida fase de transição de ciclo escolar dos seus filhos, as vozes expressas revelaram que se sentem apreensivos, preocupados e alguns até amedrontados. Esclareceram também que percebem certa apreensão, ansiedade e insegurança por parte dos seus filhos, conforme alguns depoimentos relevantes, apresentados a seguir:

Ah! Eu senti muito medo desta fase de mudança: fiquei muito apreensiva, ansiosa e muito nervosa, mas eu encaro, porque é a vida. Ela tem que progredir e tem que avançar. Eu também percebi um pouco de ansiedade por parte de minha filha. **(Sr^a China)**

Eu me senti inquieta e muito preocupada, principalmente por ele vim estudar com crianças maiores, crianças mais velhas e porque na escola pública tem todo tipo de criança, todo tipo de família. [...] Eu senti que ele estava muito ansioso, meio deslocado, porque não tinha amigos aqui. (**Sr^a França**)

Importante ressaltar que as expressões da Sr^a China e Sr^a França comprovam as abordagens e descobertas feitas por estudiosos do assunto (CALLIGARIS, 2001; CASSONI, 2017) acerca das reações dos estudantes e respectivos pais, durante a referida mudança de ciclo escolar.

Eu me senti muito apreensiva porque, mudou o local, as pessoas e os professores. Então, pra ele ficou muito difícil. Notei que ele estava inquieto, com medo e inseguro porque ia ter muitos professores e estava com medo de perder de ano. (**Sr. Bélgica**)

Eu fiquei preocupada, sem saber como é que ia se suceder, porque a mudança do 5º ano pro 6º ano é difícil, tem dez professores. Aí né, é mais difícil. Ele ficou preocupado e ansioso, porque falou: “Minha mãe, são dez professores! Agora é muito difícil”. (**Sr^a Bulgária**)

Da mesma forma, as falas da Sr^a Bélgica e Sr^a Bulgária também caracterizam com bastante propriedade os sentimentos e reações que eles vivenciam e o que perceberam em relação aos seus respectivos filhos, durante a referida fase de transição. (ZITTOUN, 2004; BARZOTO, 2013; ALMEIDA 2017; PLÁCIDO, 2017).

Eu acho que fica um pouco complicado pra cabeças deles, pois saindo do primário com um único professor e passa a ter dez professores, com matérias diferentes. O ensino é diferente, o horário é mais curto pra cada matéria. Notei que ele ficou mais agitado, ficou ansioso e desinteressado, porque não tem o tempo que necessita, para copiar as atividades em classe. (**Sr^a Irlanda**)

Utilizando-se de linguagem própria e bem específica, **a Sr^a. Irlanda** refere-se ao descompasso pedagógico existente nessa fase de transição e as dificuldades enfrentadas pelo seu filho durante esta fase, a exemplo da exiguidade de tempo para anotar as atividades em classe. A literatura consultada sobre esse assunto, a exemplo das abordagens feitas por Saviani (2010) e Nogueira (2007) elucidam que há uma lacuna que se encontra inserida na gênese da organização formal da educação brasileira e permanece até os dias atuais.

Eu fiquei muito tensa e preocupada, sem saber se ela ia dar conta dos estudos, com tanta mudança. Eu senti que ela estava com muita ansiedade, tipo depressão. Percebi uma mudança no comportamento dela, muito ansiosa e muito” respondeira”. (**Sr^a Suíça**)

Consideramos também enriquecedora a percepção da **Sr^a Suíça**, pelo fato de ter acrescentado um dado diferenciado dos demais entrevistados, referindo-se à mudança de comportamento da sua filha e esclarecendo que ela se tornou “respondeira”, ou seja, utilizou esse termo para caracterizar a rebeldia da estudante; atitude que pode ser considerada como uma normalidade, por conta dessa reação representar uma característica específica da adolescência. Essa fala nos reporta aos estudos e afirmativas de Calligaris (2001) ao abordar as características comportamentais dos adolescentes, especialmente quando se refere à rebeldia e transgressão.

Enfim, todas as vozes expressas corroboram a literatura existente sobre o tema em pauta, especialmente quanto ao que se refere à fase de transição (VALSINER, 2012; BARZOTTO, 2013) adolescência (CALLIGARIS, 2001; CARRERA, FREITAS, 2018) e descompasso pedagógico. Este último tem sua origem na gênese da organização do sistema de educação brasileiro (SAVIANI, 2010; DIAS-DA-SILVA, 1997; NOGUEIRA, 2007). Como se sabe, até o momento, não houve ações, nem políticas públicas direcionadas à solução desta discrepância entre os ciclos escolares. A organização educacional brasileira tem passado por reformas e foram criadas várias leis e Portarias no decorrer da nossa história da educação. Contudo o Ministério de Educação e Cultura-MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e demais documentos oficiais²¹ – os quais normatizam o funcionamento e o Currículo da Educação no nosso país e no município de Salvador – ainda favorecem discrepâncias, por meio de mudanças bruscas de ritual pedagógico e entre os ciclos escolares, causando assim, certo desconforto para os professores, educandos e respectivos pais.

²¹ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental de Salvador-BA (ALVES, A. *et al.* 2018)

4.3.4 Descrevendo práticas familiares de suporte escolar

Quando os pais/responsáveis foram interrogados quanto ao estímulo fornecido por eles aos seus filhos, no sentido de valorizar a educação formal e despertar o gosto pelos estudos, todos os participantes responderam positivamente. Contudo, consideramos pertinente destacar algumas vozes que retratam esse fato:

Eu estímulo muito e falo que o futuro dele está nos estudos. Digo que sem estudar, ele não vai chegar a lugar nenhum. **(Sr^a Itália)**

Muito! A avó dele é professora, mora com a gente e conversa bastante sobre a importância de estudar para ser alguém na vida. **(Holanda)**

Estímulo sim, converso com ela, para ela prestar mais atenção na aula e estudar, pra ser alguém na vida né? **(Sr^a Arábia)**

Apesar dela gostar muito de estudar, a gente também estimula e valoriza muito o ato de estudar. **(Sr Canadá)**

Diante do exposto, torna-se possível constatar que, mesmo sem possuir grau elevado de escolarização, essas famílias valorizam o conhecimento acadêmico e incentivam seus filhos para que se dediquem aos estudos. Sobre isso podemos nos reportar às pesquisas e abordagens de Gomes (2015, 2016); Aquino (2008); Marturano (2006), os quais constataam a importância dos recursos do ambiente familiar para sucesso escolar dos educandos, especialmente nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Ou seja, as práticas parentais como, por exemplo, o estímulo aos estudos, o envolvimento dos pais na vida escolar do estudante e/ou realização de atividades de letramento no lar favorecem, significativamente, a aprendizagem, o bom desempenho acadêmico e fortalecem o gosto pelos estudos por toda a vida.

Quanto ao acompanhamento das atividades escolares dos(as) respectivos(as) filhos(as) durante a fase de transição, os pais/responsáveis também confirmaram que os estudantes são acompanhados por eles e, em alguns casos, por um familiar ou professora particular (banca).

Para constatar a postura das famílias em relação ao acompanhamento escolar dos respectivos filhos, selecionamos as seguintes falas:

Eu acompanho os estudos dela, apesar de estar sempre no trabalho. E o pai também. Sempre venho aqui na Direção e procuro saber se ela realiza todas as atividades [...] Em casa também acompanho os estudos dela. **(Sr^a China)**

A gente tá sempre cobrando e atento ao que vem pra casa, o que chegou na

mochila, as atividades do livro, do caderno; tudo é cobrado. **(Sr Canadá)**

Eu acompanho e fico no pé, mas ele faz banca, quem acompanha mais é a professora da banca. **(Sr^a Holanda)**

Como eu trabalho, quem acompanha mais os estudos dele em casa é a avó. Mas eu vou sempre na escola e procuro saber como ele está procedendo. **(Sr^a Itália)**

Essas afirmativas atestam que esse grupo de estudantes, apesar de pertencerem à classe popular, é privilegiado também em relação ao acompanhamento escolar realizado pelos respectivos pais e familiares. Isso significa que contam com recursos imprescindíveis para a aprendizagem e para o crescimento e sucesso da vida acadêmica, conforme atestam os pesquisadores e teóricos dessa área, tais como: Parolim (2003), Lhaire (2004), Barham (2004) e Lima (2017), entre outros.

4.3.5 Expectativas familiares acerca da continuidade dos estudos dos(as) filhos(as)

Quanto às perspectivas dos pais/responsáveis em relação à continuidade dos estudos dos seus filhos, todos expressaram o desejo de que eles alcancem um grau elevado de escolarização, visando à ascensão social, conforme comprovam algumas afirmativas destacadas a seguir:

Ah, quero vê minha filha formada, com uma boa profissão, e amanhã ter orgulho de dizer que ela estudou no colégio público. **(Sr^a China)**

Eu acho que o estudo tá acima de tudo. Desejo que ela continue a estudar pra se formar. **(Sr^a Itália)**

Quero que ela estude, cresça, faça uma faculdade e que seja alguém na vida. **(Sr^a Arábia)**

As expressões supracitadas nos permitem perceber o quanto essas famílias almejam o êxito e a ascensão social dos seus filhos, via escolarização. Nesse sentido cabe mencionar que os estudos sociológicos de Giddens (2011); Bourdieu (1992) e Boneti (2000) afirmam que nem sempre a boa formação acadêmica garante a ascensão social. Contudo, o grau avançado de escolarização possibilita melhores condições de vida e de interação com a sociedade na qual os sujeitos encontram-se inseridos.

4.3.6 Sugestões das famílias para a escola

Quando solicitados a emitir sugestões de procedimentos e ações que deveriam ser operacionalizadas pela escola, a fim de minimizar as dificuldades dos estudantes durante esse período de escolarização, os pais/responsáveis não conseguiram apresentar nenhuma. Supõe-se que a reação pode ter ocorrido por conta de timidez, falta de criatividade e/ou por inexistência de conhecimentos pedagógicos que os respaldassem para isso.

Dando continuidade à elaboração deste capítulo, prosseguiremos com o 3º grupo de análise – o Grupo dos Professores. Para tanto, apresentamos na Tabela 4 a seguir um panorama geral dos participantes, com dados que possibilitam tanto a identificação pessoal quanto a situação socioeconômica e a formação acadêmica do corpo docente que atua no 6º ano da escola eleita para a pesquisa.

4.4 O GRUPO DOS PROFESSORES (3º GRUPO)

Os professores e professoras convidados, de acordo com os critérios de inclusão, foram bastante receptivos e mostraram-se disponíveis para realizar as entrevistas. Na Tabela 4 apresentamos dados gerais sobre os docentes participantes deste estudo.

4.4.1 Dados de identificação do corpo docente

TABELA 4. Dados de identificação do corpo docente

Nome fictício	Idade (anos)	Sexo	Etnia	Disciplina que leciona	Escolaridade	Estado civil	Bairro onde reside
Sudão	51	Masc.	Negro	Arte	Pós-Graduação	Solteiro	Centro
Síria	33	Fem.	Negra	Inglês	Superior	Solteira	Barris
Polônia	40	Fem.	Branca	Ciências	Superior	Casada	Vila Laura
Turquia	43	Fem.	Negra	História	Pós-Graduação	Solteira	Saúde
Egito	52	Masc.	Negro	Geografia	Superior	Solteiro	Cidade Nova
Somália	50	Fem.	Negra	Matemática	Mestrado	Casada	Federação
Argélia	44	Fem.	Negra	Ensino Religioso	Superior	Solteira	Brotas
Noruega	43	Fem.	Branca	Educação Física	Pós-Graduação	Divorciada	Federação

Suíça	40	Fem	Branca	Música	Pós-Graduação	Solteira	Brotas
Ucrânia	41	Fem.	Negra	Língua Portuguesa	Doutoranda	Casada	Barbalho
TOTAL	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10

Fonte: Produção nossa, 2019.

Conforme demonstrado na Tabela 4, o grupo de docentes participantes foi constituído por profissionais jovens e outros atingindo a maturidade, contemplando a faixa etária de 33 a 52 anos de idade, com predominância do sexo feminino.

Esse último dado nos reporta à feminização docente, fenômeno histórico que ainda hoje se faz presente na sociedade contemporânea, em virtude do próprio processo de construção social, centrado no patriarcado, que consistia na valorização do poder do homem sobre a mulher. Sendo assim, elas ficavam à margem da sociedade e submissas ao poder dos homens nas esferas política, social e econômica. (MIGUEL; BIROLI, 2014). Embora as diversas formas de dominação patriarcal tenham se transformado com o passar dos anos, e a mulher tenha adquirido espaço no mercado de trabalho, inicialmente como professora, pelo fato desta profissão assemelhar-se ao cuidar de crianças, ainda hoje, profissionalmente, não há uma equidade entre homem e mulher no mundo do trabalho. Para maior aprofundamento sobre a feminilização docente, poderemos dialogar com estudiosos desta temática, a exemplo de Almeida (2006); Louro (2007, 2010); Rabelo e Martins (2007), entre outros.

Quanto à etnia, o grupo estava composto por 70% de negros e 30% de brancos. O que consolida os dados estatísticos do PNAD-IBGE de 2017, os quais demonstram que 82% da população soteropolitana é constituída de pardos e negros.

Todos possuem boa formação acadêmica, alguns com Pós- graduação/especialização. A Professora de Matemática possui mestrado e a de Língua Portuguesa encontra-se cursando o doutorado. Portanto, pode-se depreender que a referida equipe docente valoriza a formação continuada. Essa capacitação docente agrega valor à instituição, pois favorece a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, cabe lembrar o pensamento de Lima (1976) ao afirmar que “A escola é, e sempre será, aquilo que for o seu corpo docente.” (LIMA, 1976, p. 257). Portanto, com base na literatura consultada a esse respeito, podemos ratificar que a boa formação docente eleva a qualidade de ensino.

Quanto à importância da formação continuada de professores, poderemos nos reportar aos estudos de Candau (1997), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Goodson (1992) que também

valorizam a profissionalização docente e ressaltam a necessidade da formação continuada. Nesse sentido, cabe também ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) ampara os profissionais da Educação, garantindo o direito à licença especial remunerada, para aprimoramento profissional, em caso de mestrado ou doutorado.

Considerando a Tabela 4 e outros dados socioeconômicos coletados durante as entrevistas, poderemos depreender que o referido corpo docente faz parte da classe média, pois revelou possuir salários razoáveis, suficientes para suprir as necessidades básicas. Importante ressaltar que a maioria possui uma jornada de trabalho de 60h semanais e residem em bairros mistos, ou seja, habitados por pessoas da classe média e da classe popular.

4.4.2 Professores e conceito de Família

Em relação à concepção de família, as vozes dos entrevistados expressaram que reconhecem a importância da família como célula social, responsável pela formação dos futuros cidadãos e cidadãs, conforme emissão das seguintes falas:

Para mim família é uma configuração onde você se sente pertencente e protegido. **(Síria)**

Família é um núcleo de afeto de formação que está junto com objetivos semelhantes, de: cuidar, proteger e formar. **(Ucrânia)**

Família pra mim é um grupo de pessoas que vivem juntas e estão dispostas a se ajudarem, a se compreenderem, a se respeitarem, inclusive independente de laços sanguíneos. **(Argélia)**

Os conceitos definidos pelos participantes revelam a concepção de família como um núcleo de formação, apoio, ajuda, proteção, afeto, respeito e pertencimento, independente de laços sanguíneos, cujas assertivas nos reportam aos estudos de DONATI (2008), PETRINI (2005, 2016), FORNASIER (2016, 2019).

Importante também destacar que o diálogo com esses teóricos possibilitou-nos a ampliação dos nossos conhecimentos sobre família, passando a compreendê-la numa perspectiva histórica, antropológica e mais atual, conforme consta neste trabalho. Enfim, as vozes dos professores convergem com a literatura e respectivas fundamentações teóricas eleitas para o estudo e discussão sobre família.

4.4.3. As representações dos estudantes do 6º Ano e a fase de transição

Na visão dos professores entrevistados, os estudantes passam por desconfortos nessa fase de mudança de ciclo, em virtude da nova realidade pedagógica, especialmente ao enfrentarem a pluridocência, com aulas alternadas de 50min. Apenas um docente identificou a existência de medo, por parte dos educandos, com a ressalva de que ocorre em casos pontuais. Para constatar essas assertivas, apresentamos abaixo, algumas vozes, que expressam os seguintes discursos:

O que noto é certa imaturidade, pois eles estão na fase de mudança, também da infância para a adolescência e, por isso, ainda têm comportamentos muito infantis. A adaptação à nova rotina escolar se torna difícil porque não existe um só professor como referência e sim vários professores de distintas matérias. **(Suíça)**

Eu acho que alguns sentem medo, mas só em casos pontuais. O desconforto existe sim, porque é uma transição; toda transição é um pouco dolorosa [...] Eles passam a ter diversos professores, com posturas diferentes, metodologias diferentes; então essa adaptação é desconfortável. **(Ucrânia)**

Eu percebo existe desconforto, sim. Eles não sabem usar o caderno com muitas disciplinas, misturam uma disciplina com outra e não conseguem entender que quando toca a sirene, não é para sair da sala, e sim o professor trocar de turma. Acabam saindo da sala e fazendo dessa troca um intervalo. Têm dificuldade em reconhecer que cada professor tem uma forma de trabalhar. **(Somália)**

Percebo que eles ficam um pouco assustados, principalmente no início do ano. É um momento que necessitam de muito cuidado, pois eles chegam um pouco perdidos. Porém, com o passar do tempo eles vão se adaptando, mas eles sentem muita diferença. É uma mudança muito brusca. **(Egito)**

Analisando essas falas, podemos ratificar que os professores têm consciência das dificuldades dos estudantes durante esta mudança de ciclo escolar. Contudo, estabelecendo-se um paralelo sobre as dificuldades expressas pelos estudantes e a percepção dos professores a esse respeito, é notório que os professores não identificam as reais dificuldades dos estudantes nessa fase de transição. Quando timidamente mencionam algumas, estas não são apresentadas por eles com a mesma relevância, conforme os estudantes expressaram. Ou seja, as expressões dos professores nos levam a crer que eles não consideram tão significativos os desconfortos pelos quais os estudantes passam durante esta fase de transição, do 5º para o 6º ano.

Apenas um professor, no contingente de dez entrevistados, verbalizou que os estudantes necessitam de cuidados, conforme ressaltou o **Prof. Egito**. Este dado reitera as afirmativas de Dias-da-Silva (1997), Cassoni (2017), Almeida (2017) ao ratificarem que o corpo docente do 6º Ano deve ser orientado para receber esses estudantes. Nesse sentido, poderemos nos reportar também aos estudiosos da linha de Formação de Professores, como: Nóvoa (1995), Tardif (2002), Goodson (1992), Candau (1997). Esses teóricos defendem a necessidade e importância da formação continuada de professores, desde que a referida formação seja discutida e aprovada previamente pelo próprio corpo docente, pois, para que qualquer formação seja significativa e profícua, torna-se necessária a validação daqueles que ocuparão a posição de formandos.

Outro dado que nos chama atenção em relação às falas dos professores é que eles também não evidenciam com clareza as dificuldades encontradas pelos estudantes ao chegar no 6º ano. Isso significa que os professores desconhecem o estado de abalo emocional e de pressão psicológica vivenciada pelos educandos durante esta fase de mudança de ciclo escolar. Portanto, o corpo docente do 6º Ano necessita de formação específica para trabalhar com esses estudantes. E a escola, como espaço de formação, deve proporcionar capacitação para os professores também nesse sentido. (DAYRELL, 2001).

4.4.4. Dificuldades e facilidades do trabalho pedagógico com o 6º Ano

Quanto às dificuldades e facilidades dos professores, podemos depreender que são diversas e variam, de acordo com a subjetividade e a disciplina curricular que cada um deles ministra. Nesse sentido, destacamos algumas vozes, a saber:

Considero como dificuldade a imaturidade deles: muitas brincadeiras infantis durante as aulas e muita conversa. Alguns não fazem as tarefas de casa. Mas, em compensação, são muito curiosos e também se interessam pelas aulas. Tem sido proveitoso e interessante trabalhar com eles. De modo geral, rendem bem. (**Egito**).

Os alunos chegam ao 6º Ano sem saber as noções elementares de Matemática. Isso é muito complicado e difícil para mim. (**Somália**)

Gosto muito da parte afetiva. Eles são muito amáveis, porém são imaturos: conversam e brincam muito, mas quando dou dois gritos eles param e se concentram. Os alunos da rede estadual são mais concentrados, enquanto que os da rede municipal são desatentos e indisciplinados - não se comportam bem durante as aulas. Isso, eu considero uma grande dificuldade. (**Argélia**)

Como facilidade eu aponto o interesse dos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender. A dificuldade é dar atenção individualmente a 37 alunos numa classe. A indisciplina e as conversas paralelas atrapalham o andamento das aulas, às vezes. A maioria não faz as tarefas de casa. Possuem rendimento regular na minha disciplina. **(Polônia)**

A minha maior dificuldade é o número de alunos em classe. Não tem como, em 50 minutos de aula atendê-los individualmente. A maior facilidade é porque estudar Inglês é uma grande novidade para eles. **(Síria)**

A maior dificuldade é preencher as lacunas existentes no conhecimento da Língua Portuguesa. Eles chegam com defasagem de conteúdo. Também não sabem usar a agenda. Como facilidade, eu vejo o afeto e o respeito que eles têm pelos professores. **(Ucrânia)**

A minha dificuldade é o término da aula. Como ter uma professora de Arte é uma novidade, eles não aceitam que eu saia para outra turma!. São afetivos, interessados, se comportam muito bem e fazem todas as atividades propostas. **(Sudão)**

Como sou professor de Educação Física, considero como facilidade o respeito que eles têm pelo professor e o gosto pela disciplina que ministro **(Noruega)**

Diante do exposto, podemos depreender que as dificuldades dos professores ao trabalhar com esses educandos englobam aspectos relacionados à fase de desenvolvimento humano em que se encontram (adolescência), questões pedagógicas, específicas da mudança de ciclo (descompasso entre o 5º e 6º Anos), gerenciamento da sala de aula (inabilidade /habilidade do professor(a) a própria prática docente utilizada por cada um deles, dentre outras, conforme verbalizaram: imaturidade dos estudantes; número significativo de educandos por turma; defasagem de conteúdo em alguns componentes curriculares, o que impacta na continuidade dos estudos; indisciplina em classe: falta de atenção, brincadeiras infantis, conversas paralelas; negligência com as tarefas de casa; inabilidade para uso da agenda, dentre outras. Esse bloco de dificuldades que abrange vários aspectos nos reporta à necessidade de formação continuada para professores (NÓVOA, 1992; CANDAU, 2002) no sentido de retomar conteúdos, tais como: características da adolescência (CALLIGARIS, 2001) gerenciamento da sala (ESTRELA, 2002), indisciplina na sala de aula contemporânea (LOPES; GOMES, 2012) dentre outros. Acreditamos que, com um trabalho profícuo de formação continuada, contemplando os aspectos mencionados, os professores se sentirão mais confortáveis e poderão gerenciar a sala de aula com mais facilidade e compreensão, fortalecendo e favorecendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

As vozes dos professores evidenciaram que a relação professor/aluno encontra-se

respaldada no respeito e na afetividade; fatores essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, conforme afirma Piaget (2000). Afetividade e aprendizagem estão diretamente relacionadas.

Quanto às facilidades, os docentes mencionaram o respeito dos estudantes para com eles e a afetividade. Outros mencionaram o gosto e a atenção às aulas, como é o caso dos Professores de Inglês (**Síria**), Arte (**Sudão**) e Educação Física (**Noruega**).

4.4.5. Recomendações para o êxito do trabalho pedagógico com estudantes do 6º Ano

As recomendações que apresentaram para o êxito do trabalho pedagógico retratam os cuidados e procedimentos que eles próprios utilizam, conforme verbalizaram:

Eles precisam ser tratados com carinho, afetividade e cuidado, disponibilizando um tempo maior para realização das atividades, pois estão se acostumando com a mudança de 01 professor para 10 professores. (**Turquia**)

Reforçar a afetividade, identificar o aluno pelo nome, trabalhar numa perspectiva de aprendizagem significativa e contextualizada, para que eles percebam a importância da escola para a sociedade, para a formação intelectual e profissional deles, futuramente. (**Noruega**)

Construir um clima bem confortável em sala de aula, criando condições para que este ambiente seja o mais agradável possível. (**Suíça**)

É necessário que estejamos bem próximos deles, fornecendo orientações sobre as atividades e dando-lhes total atenção. (**Sudão**)

Manter um olhar diferenciado para esses alunos. Não apenas um olhar de aprendiz, mas um olhar sensível e humano, que respeite a história de vida de cada um deles, pois a escola é para a maioria destes estudantes o único espaço de socialização, lazer e segurança. (**Ucrânia**)

Ter consciência de que eles estão vivenciando uma transição! É saber lidar com as atitudes infantis, explicar várias vezes o conteúdo, caso seja necessário, e exigir com equilíbrio, pois eles estão vindo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (**Síria**)

Percebi que eles necessitam de muito cuidado e atenção por parte dos professores. As aulas devem ser ministradas com dinamismo, utilizando-se de linguagem simples e clara, para facilitar a aprendizagem. (**Somália**)

Com base nas falas dos professores, transcritas acima, podemos concluir que as recomendações para o êxito do trabalho pedagógico com estudantes do 6º ano traduzem-se em: relações interpessoais pautadas no carinho e afetividade; disponibilizar maior espaço de

tempo para realização das atividades; dar total atenção aos estudantes, o que implica em atendimento individualizado; fornecer orientações quanto à realização das atividades; manter um olhar diferenciado, considerando a história de vida de cada um, ou seja, olhar humanizado; reconhecer a escola como principal espaço de socialização para a maioria deles; manter um clima saudável em classe; explicar várias vezes o conteúdo; reconhecer que estão vivenciando uma fase de transição; saber lidar com atitudes infantis; ministrar aulas dinâmicas; utilizar linguagem clara. Enfim, são atitudes docentes que favorecem o equilíbrio emocional dos educandos nessa fase de mudança e facilitam o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, cabe nos reportar aos estudos de Perrenoud, (2000); Becker (1993), Libâneo (2004a, 2008), os quais discutem com propriedade e de forma relevante questões relacionadas à prática pedagógica e epistemologia do professor.

4.4.6 Os professores e o Projeto Político Pedagógico da escola

Toda a equipe docente referiu-se ao Projeto Político Pedagógico – PPP, informando que, em virtude da nova Base Nacional Curricular Comum-BNCC, o PPP estava em fase de reformulação. Não só por conta da BNCC, mas também porque houve mudança na organização das unidades letivas, ou seja, antes trabalhavam com 04 unidades e a partir de 2019 passaram a trabalhar com 03 unidades.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, todos afirmaram que acontece de forma processual, com algumas variações de atividades, a depender da carga horária de cada componente curricular. Trabalham também com projetos didáticos, os quais nos reportam aos estudos de Coll (1988), Hernandez (1988), Antunes (2001), Nogueira (2001) e com avaliações interdisciplinares, numa perspectiva de avaliação processual. Diante dessas informações, poderemos depreender que a equipe docente encontra-se atualizada quanto à proposta de avaliação da aprendizagem, cuja prática corrobora os estudos de SACRISTÁN (1998), LUCKESI (2003, 2005), HOFFMANN (1992, 2006), PERRENOUD (1999).

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, documento norteador do processo de ensino e aprendizagem, o qual retrata as concepções da equipe pedagógica da escola, encontrava-se em processo de atualização. Contudo, possui uma boa estrutura, deixando claro no Marco Situacional as características culturais do território no qual a escola funciona, assim como as necessidades de aprendizagens dos estudantes daquele entorno. O Marco Doutrinal também retrata o tipo de ser humano que desejam formar, tendo em vista a nossa organização social, ou seja, a escola deseja formar cidadãos/cidadãs críticos, atuantes, honestos, justos, capazes

de transformar a realidade na qual se encontram inseridos, visando uma sociedade mais justa e igualitária. Da mesma forma, o Marco Operacional define a metodologia de trabalho numa abordagem significativa, contextualizada, dinâmica e ativa, de modo que os estudantes se sintam protagonistas, autônomos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos, conforme abordam os pensadores e estudiosos que discutem e ressaltam a importância da elaboração do PPP. (DEMO, 1998; VEIGA, 2001; FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 1998; CARVALHO, 2000).

4.5 O GRUPO GESTOR (4º GRUPO)

Apesar de existir na escola uma Diretora e uma vice-diretora que atuam no turno matutino e um vice-diretor, também responsável pelo vespertino, preferimos entrevistar a Diretora e a Coordenadora Pedagógica, as quais demonstraram total disponibilidade e boa vontade para participar do estudo proposto e contribuíram significativamente para os objetivos propostos neste estudo, assim como todos os demais participantes.

Obedecendo à mesma linha de raciocínio dos grupos anteriores, apresentamos, inicialmente, os dados de identificação das respectivas participantes deste grupo, conforme demonstra a Tabela 5 a seguir:

4.5.1 Dados de identificação da Gestora e Coordenadora Pedagógica

TABELA 5. Dados de identificação/Diretora e Coordenadora Pedagógica

Nome Fictício	Função	Idade (anos)	Sexo	Etnia	Escolaridade	Estado civil	Bairro onde reside
Argentina	Diretora	41	Fem.	Branca	Pós-Graduação	Casada	Brotas
Colômbia	Coordenadora	55	Fem.	Negra	Pós-Graduação	Casada	Nazaré
TOTAL	n=02	n=02	n=02	n=02	n=02	n=02	n=02

Fonte: Produção nossa, 2019.

Conforme podemos observar, ambas residem em bairros de classe média, situados próximos à escola em que trabalham. Ambas possuem formação em Pedagogia, com Pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Quanto à etnia, a Diretora identificou-se como branca e a Coordenadora, negra. Essas profissionais afirmaram possuir ampla experiência em educação, inclusive no acompanhamento de estudantes do 6º Ano e são efetivas da rede pública municipal de

Salvador, ou seja, contemplam os critérios de inclusão, conforme delimitados previamente para participação deste estudo.

Em relação ao compromisso profissional, mostraram-se assíduas, responsáveis e acessíveis à comunidade escolar de modo geral. Também percebemos que estão satisfeitas com a profissão que exercem e mantêm boas relações interpessoais com todos, inclusive com as famílias. Realizam reuniões periódicas com os pais e estão sempre atentas às relações interpessoais dos estudantes e demais colaboradores da escola e mostraram-se atentas aos estudantes de modo geral, especialmente ao estado emocional dos educandos do 6º ano, em virtude da mudança de ciclo escolar, e também pelo fato de alguns deles terem migrado de outras escolas, da mesma rede municipal, pelo fato das respectivas escolas de origem não ofertarem a continuidade dos estudos, ou seja, não operam com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Podemos observar que estas profissionais gerenciam, de forma cuidadosa e contínua, o processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes do 6º Ano.

4.5.2 O Grupo Gestor e a concepção de Família

Assim como os demais grupos entrevistados, esse grupo possui uma concepção de família, reconhecendo-a como célula social, de suma importância para a formação de valores, equilíbrio emocional e formação do caráter dos futuros cidadãos/ãs do mundo, independente da forma como a família se configure. As vozes em destaque demonstram a concepção do Grupo Gestor sobre família:

Esse conceito de família hoje é bem amplo, porque antigamente família era constituída por laços consanguíneos. Agora a gente tem a visão de família por laço afetivo, independente de qualquer coisa. Hoje, família pra mim são aqueles que moram juntos e se cuidam mutuamente. Mesmo que não seja pai ou mãe biológico(a). Pai e mãe para mim são aqueles que cuidam, que cuidam da saúde emocional, aqueles que zelam, que orientam, que educam, que formam, que passam valores. Então pra mim família, é quem tem um vínculo direto afetivo e resolve: cuidar, educar, formar essa pessoa, e tornar um cidadão, um homem e/ou uma mulher de caráter, do bem. (**Argentina**)

Família é um alicerce. Família é a base de sustentação do sujeito, do indivíduo, seja ela de que formação for. Sabemos que não existe mais a família tradicional, mas ela nunca deixará de existir, mesmo se apresentando de forma diferente da tradicional, o importante é que haja pessoas que representem, que desempenhem os papéis de membros de uma família, numa casa, num espaço onde todos se sintam protegidos e acolhidos. A família é

muito importante para a sociedade, pois é no espaço familiar que se formam os homens e mulheres para atuar no meio social. **(Colômbia)**

Diante do exposto, percebemos que tanto a Diretora quanto a Coordenadora possuem uma concepção de família que contempla a realidade contemporânea, reconhecendo que o conceito de família hoje é muito abrangente, mais inclusivo e aberto. (PETRINI, 2003, 2004, 2005a; GUEIROS, 2002; SOUZA; PERES, 2002; JCQUET; COSTA, 2004) entre outros. Além disso, os conceitos apresentados também se referem à família como célula social, reconhecendo a importância dela para a formação das crianças e jovens, especialmente no que se refere aos valores, comportamentos, visão de mundo, ética e filosofia de vida, cujas aprendizagens serão utilizadas no meio social. Inclusive a Diretora fala sobre a perpetuação da família, conforme abordam (PETRINI, 2003, 2004, 2018; GOMES; 2015). Enfim, as concepções de família apresentadas pelo Grupo Gestor contemplam a literatura eleita para a fundamentação teórica deste estudo.

4.5.3 Conhecendo o Plano de Ação da Gestão Escolar e o da Coordenação Pedagógica

Quando interrogadas sobre a existência dos referidos Planos de Ação, tanto a Diretora quanto a Coordenadora confirmaram que sim e demonstraram reconhecer a importância desse planejamento para a gestão dos respectivos setores, que trabalham articulados visando à sustentabilidade e o bom funcionamento da escola, bem como a qualidade do ensino e a aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes. Elas afirmaram o seguinte:

Ao início de cada ano letivo, elaboramos o Plano de Ação da Gestão, com base no Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação de Educação-SMED, e com a participação de representantes de todos os segmentos que compõem a Unidade Escolar. Assim, traçamos as metas e as ações a serem desenvolvidas, definindo os respectivos prazos e os responsáveis por cada meta e ação. Há ações que ficam sob a responsabilidade da Diretora e dos vice-diretores, outras da secretaria, e há também ações de responsabilidade da coordenação pedagógica. Nós acompanhamos e avaliamos o desenrolar dessas metas e ações, para fazermos os ajustes necessários. Nesse caminho, surgem novas ações e metas; algumas acabam sendo retiradas, quando percebermos que não procedem. Então assim, o Plano de Ação da Gestão é acompanhado e avaliado processualmente, durante todo ano letivo e, a depender da necessidade, ele pode ser redimensionado. Ao atingirmos as metas do 1º semestre, reestruturamos as metas e ações do semestre seguinte. **(Argentina)**

Analisando a fala da Diretora, percebemos que a Gestão possui um Plano de Ação, de

acordo com as necessidades específicas da escola, porém fundamentado no planejamento estratégico da SMED. (SILVEIRA; VIVACQUA, 1996; TAVARES, 2000; REBOUÇAS, 2001).

Outro dado importante na fala da Diretora é a constatação de que o modelo de gestão ao qual o grupo aderiu caracteriza-se por uma gestão participativa, democrática, onde todos os colaboradores têm o sentimento de pertença. A gestão participativa traz benefícios tanto para a escola, quanto para a comunidade e sociedade como um todo. Pois, dando voz às pessoas, que antes não tinham esta prática, além de ajudar a convergir objetivos comuns à escola e à comunidade, fortalece o exercício da cidadania. Cabe aqui ressaltar que esse modelo de gestão encontra-se amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988. Como sabemos, a educação é um processo social, essencialmente coletivo e cooperativo, que requer a participação de todos os profissionais existentes na escola, como também a participação das famílias e da comunidade. Sobre esse assunto, poderemos nos reportar aos estudos de Lück (2009, 2010), Libâneo (2008), Paro (2007), Chiavenato (2008), os quais abordam inúmeros aspectos sobre a gestão de pessoas e gestão escolar, de forma participativa e democrática.

A Coordenação Pedagógica possui o Plano de Ação, que funciona como norteador das atividades a serem desenvolvidas por este Setor, durante todo o ano letivo. Nele encontram-se descritas todas as ações a serem realizadas durante o ano letivo pelo Setor da Coordenação Pedagógica, onde se encontram elencadas todas as datas e respectivas programações/atividades relacionadas ao trabalho pedagógico da escola. **(Colômbia)**

Essa fala da Coordenadora Pedagógica corrobora os estudos de Nérice (1986); Libâneo (2004b); Archangelo (2005) dentre outros, os quais se reportam à importância do trabalho da Coordenação Pedagógica para o planejamento e gerenciamento das atividades pedagógicas, visando à qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar. Além disso, também fazem referência à necessidade do Plano de Ação deste setor, bem como à abrangência do seu campo de atuação, ressaltando que este(a) profissional desenvolve um trabalho diretamente relacionado à direção escolar, corpo docente, estudantes e famílias. Portanto, torna-se imprescindível a existência de um Plano de Ação.

Quando interrogadas se no Plano de Ação constavam atividades específicas que preparassem o corpo docente para receber os estudantes do 6º Ano, responderam o seguinte:

Sabemos que precisaríamos ampliar essa discussão com o corpo docente, pois percebo que essa fase de transição do 5º para o 6º Ano é muito brusca

para os alunos. Eles sofrem muito, especialmente por conta da própria dinâmica de avaliação: enquanto no 5º Ano, a avaliação é feita mediante parecer descritivo e o número de disciplinas é menor; no 6º ano, há um professor para cada disciplina e muda drasticamente o sistema de avaliação, que passa a ter nota. Mesmo sendo a mesma Rede de ensino, o sistema avaliativo muda muito. Diante disso, no Plano de Ação da Direção constam algumas dinâmicas de integração com esses alunos no início do ano e, além disso, sugerimos aos professores que ao desenvolverem os projetos pedagógicos tenham um olhar atento e diferenciado para essa fase de transição, para essas inquietações dos estudantes. Então, eles ajustam o planejamento para contemplar esses educandos. Mas percebo que precisamos avançar muito, nesse sentido. Temos feito algumas mudanças e ajustes no processo de ensino e de aprendizagem direcionados ao 6º Ano, mas como o trabalho educativo é essencialmente coletivo, as mudanças de mentalidade e da prática pedagógica são lentas. Não acontecem rapidamente. Contudo, reconheço que ainda há muito por fazer. **(Argentina)**

Percebemos que a Diretora tem certa visão sobre algumas dificuldades dos estudantes durante esse processo de transição e procura trabalhar o corpo docente nesse sentido, porém de uma forma ainda bastante tímida. Portanto, fica evidente a necessidade de formação continuada de professores em serviço (NÓVOA,1992,1995,2002; GOODSON, 1992; ALARCÃO,1996; CANDAU, 1997) direcionada à fase de transição de ciclo escolar. (ALVES *et al*, 2018; CASSONI, 2017; ALMEIDA, 2017; FROTA, 2007) dentre outros.

Existem, sim, orientações específicas para os professores do 6º ano, no sentido de reconhecerem que os estudantes necessitam de um olhar pedagógico sensível e diferenciado, de uma atuação docente mais próxima dos educandos, sempre os orientando e tirando dúvidas. [...] sabemos que os alunos chegam com muita dificuldade, sem o desenvolvimento de habilidades mínimas necessárias para cursarem o 6ºo Ano. Aqui na nossa escola é feito um trabalho com o corpo docente para uma melhor acolhida a esses alunos. **(Colômbia)**

Diante dessa fala da Coordenadora Pedagógica, também percebemos que há um reconhecimento sobre as dificuldades da fase de transição enfrentada pelos estudantes do 6º Ano, porém as ações da escola com o intuito de minimizar os desconfortos pelos quais esses estudantes passam, ainda são muito tímidas e superficiais. A equipe gestora tem uma percepção bastante elementar acerca das dificuldades pedagógicas e socioemocionais dos educandos, conforme relatam que retratam com propriedade os desconfortos e dificuldades que caracterizam esta fase de transição de ciclo escolar. (DIAS-da-SILVA, 1997; CASSONI, 2017; ALMEIDA, 2017; VALSINER, 2003; PIAGET,1970,2000; GOMES, 2013; JONES 2011; PLÁCIDO, 2017).

4.5.4 Percepção do Grupo Gestor sobre a relação Família/Escola

Quanto aos dados referentes à relação Família/Escola, tanto a Diretora quanto a Coordenadora Pedagógica consideram de suma importância essa interação para o aprendizado e sucesso escolar dos estudantes e elucidaram que as famílias mostram-se presentes na escola e demonstram interesse pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 6º Ano. Percebem também que as famílias expressam ansiedade, tensão e insegurança quanto ao sucesso escolar dos educandos durante essa. Geralmente solicitam ajuda e orientações da escola, a fim de lidar melhor com seus filhos nesta fase crítica de mudança de ciclo escolar.

Diante das afirmativas já mencionadas, podemos depreender que a percepção da gestão em relação às famílias condiz com o pensamento de vários estudiosos do tema e cujos estudos constatarem que a presença e o apoio familiar aos estudantes – especialmente nessa fase de transição – são fundamentais para o processo de adaptação e consecução do êxito escolar. (GOMES, 2015; FFERREIRA; MARTURANO, 2002; MARTURANO, 2006, 2008).

As orientações para os pais, fornecidas pela Diretora e Coordenadora Pedagógica, foram expressas por elas da seguinte maneira:

Procuro tranquilizar as famílias que solicitam ajuda e deixar bem claro que a escola sozinha não vai alcançar os objetivos educacionais propostos. A parceria efetiva com a família favorece a adaptação e o bom desempenho dos estudantes. Oriento para que acompanhem a vida escolar dos estudantes, procurando revisar, diariamente, os conteúdos trabalhados durante as aulas, estabelecendo uma rotina de estudos, para evitar que eles estudem apenas na véspera das avaliações. Para facilitar a comunicação com as famílias, criamos um grupo de pais no WhatsApp e nos comunicamos, constantemente, com 138 famílias. Isso tem tranquilizado os pais, fortalecido muito a integração família/escola e, conseqüentemente, favorecido a adaptação e o bom desempenho dos estudantes. **(Argentina)**

Quando solicitada sobre orientações para estudantes do 6º Ano, converso com as famílias e oriento sobre a elaboração do plano de estudo, de acordo com o horário de aulas dos estudantes. É um procedimento que tem ajudado muito os alunos, e as famílias ficam mais tranquilas. **(Colômbia)**

De acordo com ambas as falas, percebemos que a escola tem se prontificado a apoiar e orientar as famílias, inclusive fazendo uso das Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs, recursos usuais e imprescindíveis às relações interpessoais e comunicativas na contemporaneidade. (LIMA JÚNIOR; 2003).

Consideramos relevante a ideia da Diretora em criar um grupo de WhatsApp para o fortalecimento da parceria escola/família. Este procedimento costuma ser bastante recorrente na rede privada de ensino, porém raríssimo na rede pública. É louvável e inovadora esta atitude. Além disso, cabe ressaltar também que as vozes mencionadas nos reportam aos estudos de Barzoto (2013) que apresenta orientações e procedimentos para pais e estudantes durante a fase de transição de ciclo escolar.

O grupo gestor ressaltou que, apesar de todo empenho para fortalecer a relação família-escola, há também pais negligentes, que não comparecem às reuniões quando solicitados e não conseguem acompanhar adequadamente a vida escolar dos respectivos filhos. Fato que dificulta e prejudica o desenvolvimento e o progresso escolar desses estudantes. Contudo, conseguem manter boas relações e estabelecer uma parceria relevante com a maioria das famílias. Assertiva que converge com as afirmativas dos pais, quando questionados sobre isso.

4.5.5 Percepção do Grupo Gestor sobre a Equipe Docente do 6º Ano

Em relação ao corpo docente do 6º Ano, a Diretora e a Coordenadora consideram a equipe responsável, interessada, bem articulada com o grupo gestor, famílias e estudantes. São profissionais dedicados, responsáveis, assíduos, interessados em formação continuada e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, verbalizaram o seguinte:

Eu percebo que os professores são muito atuantes e interessados; inclusive quando estão reunidos na sala de professores, durante os encontros informais para o lanche, sempre comentam: “aquele aluno a gente tem que chamar a família”, ou seja, estão sempre dialogando sobre os alunos. Vejo que são muito dedicados e atenciosos para com os estudantes. Nós implantamos o sistema de apadrinhamento por turma, e isso tem sido um sucesso! Funciona da seguinte forma: cada professor escolhe uma turma, com qual se identifica para apadrinhar, de acordo o grau de afinidade dos estudantes. O padrinho/madrinha de cada turma assume a responsabilidade de orientar os alunos sobre os estudos, relações interpessoais, comportamento em classe, limpeza da sala e também de administrar, na medida do possível, os problemas emocionais trazidos por nossas crianças. Isso é lindo! Então esse(a) padrinho/madrinha se torna uma referência valiosa para eles. Essa experiência tem dado certo e a equipe docente contribui demais para o êxito dos estudantes, potencializando o bom desempenho da Gestão e Coordenação Pedagógica da Escola. (**Argentina**).

A fala destacada nos reporta à existência de um clima organizacional saudável ao referir-se à gestão de pessoas na contemporaneidade. Nesse sentido, ele ressalta a importância de o gestor saber agregar valor às pessoas, numa perspectiva de hierarquia horizontalizada, ou seja, em que todos se ajudam mutuamente e não trabalham de forma isolada, cada um(a) centrado(a) nas suas funções específicas. Percebemos que a referida Diretora trabalha na perspectiva de uma gestão participativa e colaborativa, onde todos assumem a responsabilidade e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados. Esta postura é fundamental, principalmente por tratar-se de uma gestão escolar em que o trabalho desenvolvido é essencialmente coletivo. (CHIAVENATO, 2008).

Acreditamos que esse modelo de gestão facilitará a consecução de bons resultados, pois contribuirá para a manutenção do sentimento de pertença por parte de todos que trabalham na escola, e, conseqüentemente, potencializará a qualidade do ensino, a aprendizagem dos educandos e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

Nossa escola possui uma equipe docente bastante responsável, dedicada e comprometida com todo o trabalho desenvolvido na escola. Ao trabalhar com estudantes do 6º Ano, percebo que os professores procuram compreender que são alunos que estão diante de uma nova realidade, onde tudo é diferente: novo espaço, novas metodologias, novos professores... Então, eles procuram orientar esses estudantes da melhor forma possível. **(Colômbia).**

Analisando as expressões da Coordenadora Pedagógica, acima destacadas, percebemos que estão em consonância com as concepções da Diretora a respeito do corpo docente. Isso demonstra que ambas possuem a mesma visão nesse aspecto, e ratificam as características do corpo docente.

Essas vozes gestoras nos reportam aos teóricos que discutem acerca da profissão docente, a exemplo de Perrenoud (2000), que apresenta pré-requisitos essenciais ao exercício da profissão, afirmando que a atuação pedagógica contemporânea exige novas competências, ou seja, além da competência técnica, política e formativa, ele menciona como fundamental: o saber trabalhar em equipe, participar da gestão escolar, administrar crises/conflitos interpessoais, dentre outras. Da mesma forma, os estudos de Gadotti (2003) também discutem a atuação do professor na sociedade contemporânea sob vários aspectos, apresentando reflexões, afirmativas e orientações. O autor expressa as condições fundamentais para ser professor:

Para ser professor torna-se necessário: ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal. Enfim, fazer da profissão um projeto de vida. (GADOTTI, 2003, p. 39).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) também já publicava orientações acerca do exercício de ser professor, mencionando diversos requisitos essenciais à profissão, acompanhados de reflexões relevantes, conforme constam na sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*.

Diante do exposto, poderemos depreender que a referida equipe docente trilha contemplando, na medida do possível, os requisitos e orientações fornecidos pelos autores estudados ao longo desta pesquisa.

4.5.6 O Grupo Gestor e o Projeto Político Pedagógico da Escola

Quando questionadas sobre o PPP, ambas as gestoras confirmaram a existência desse documento na unidade escolar. Contudo fizeram algumas ressalvas, conforme expressaram:

Temos sim. O PPP é o documento que norteia todo o trabalho pedagógico. Ele demonstra a concepção de educação da equipe pedagógica, bem como o perfil do cidadão(ã) que desejamos formar, a metodologia e o sistema de avaliação adotados, ou seja, tudo sobre o pedagógico. Contudo, por ser muito antigo, encontra-se em fase de reestruturação. Começamos a atualizar, mas ainda não está pronto. Como é um trabalho coletivo, demanda muito tempo. (Colômbia).

Percebemos com essas falas destacadas que tanto a Diretora quanto a Coordenadora Pedagógica reconhecem o significado e a importância do PPP para o direcionamento do trabalho pedagógico, conforme aborda Romão (2000), Veiga, (2001, 2003), Padilha (2008) entre outros. Esses autores elucidam os procedimentos essenciais à construção do PPP, ressaltando que é um documento que deve ser construído coletivamente, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Ressaltam que o PPP funciona como bússola do trabalho pedagógico e como identidade da equipe de educadores da escola, pois nele está contida a concepção de educação e perfil de homem que a escola deseja formar (Marco Doutrinal). Da mesma forma que contém a justificativa de existência da escola naquele local (Marco Situacional/Referencial). Consta também o delineamento da metodologia de ensino adotada por aquela equipe pedagógica (Marco Operacional), ou seja, é

um documento fundamental para a operacionalização do trabalho pedagógico, para o alinhamento das concepções e vozes dos educadores, assim como para o fortalecimento da qualidade do ensino.

Enfim, as vozes do Grupo Gestor reiteram o que dizem os teóricos eleitos para fundamentação desta pesquisa. Constata-se, portanto, que as participantes possuem conhecimentos relevantes acerca da elaboração desse documento, bem como da sua importância para delineamento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para sustentabilidade da instituição, bem como para a eficiência e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, concluímos o capítulo referente às discussões dos resultados e prosseguiremos com a nossa escrita, apresentando a seguir, as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optando pela linha de raciocínio lógico dedutivo, julgamos pertinente iniciarmos este capítulo apresentando a contextualização do estudo. Para tanto, consideramos viável rememorar as razões que justificaram a realização desta pesquisa, retomar algumas características marcantes da sociedade contemporânea, bem como relembra as especificidades da amostra e do campo empírico, eleito para o estudo. Acreditamos que este preâmbulo possa situar melhor o leitor no tempo e espaço de quem fala e/ou daqueles que falam, propiciando assim melhor comunicação.

Como justificativa desta pesquisa, cabe rememorar a constatação de que, apesar da existência de vários outros estudos acerca desta temática, a transição do 5º para 6º ano de escolarização ainda se caracteriza por uma fase desafiadora para os educandos, em virtude da abrangência de desconfortos a serem superados, tanto no âmbito pedagógico quanto no próprio corpo físico, em virtude das mudanças específicas da adolescência. Este é um fenômeno educacional notório, persistente e vivenciado pelos educandos em alguns países do mundo, especialmente no nosso país. A exemplo desses incômodos, poderemos mencionar aqui, como o mais significativo no ambiente escolar a descontinuidade pedagógica existente entre os 5º e 6º anos, caracterizada pela mudança brusca de uma rotina com a presença de dois/três professores (5º ano) para um ritual fundado na pluridocência (6º ano). Esse e demais fatores pedagógicos desencadeiam outros, de âmbito socioemocional, atingindo não só os estudantes, mas também, os pais.

Este cenário de desconforto no campo pedagógico tem sido estabelecido e reforçado no nosso país pela própria legislação educacional - LDBEN, Lei Nº 9394/96, cujo §1º, da Seção III, Capítulo II, que regulamenta o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos e não normatiza as condições pedagógicas de operacionalização. Nesse sentido, esperamos que, num futuro próximo, sejam implementadas políticas públicas direcionadas à educação que, aliadas aos ajustes necessários à LDBEN, possam erradicar, ou pelo menos amenizar os desconfortos pedagógicos e socioemocionais vivenciados pelos estudantes e respectivos coparticipantes, durante esta mudança de ciclo escolar.

Quanto à sociedade contemporânea, cabe ratificar que ela possui como características fundantes: *o capitalismo selvagem* - modelo de organização social excludente, centrado no poder de mercado, que consiste na exploração do homem pelo próprio homem, originando e perpetuando a desigualdade social em seus diversos âmbitos; *o processo de globalização* - que não é novo, mas tem se tornado cada vez mais potencializado, através das relações de

interdependências existentes entre o global e local, em todos os âmbitos da vida humana, a exemplo do mercado financeiro, que oscila e repercute no local e global e, ultimamente, até a saúde tem sofrido o impacto da globalização, com a pandemia e os avanços científicos e tecnológicos, decorrentes do próprio processo histórico social, os quais exigem a cada dia novas formas de vida, causando impactos nas relações familiares, nas formas de comunicação, no mundo do trabalho, na educação e na forma de vida das pessoas. Inclusive, a demanda do mundo profissional, no sentido de obter-se cada vez melhor desempenho, atualização e reconhecimento, os sujeitos passam a dedicar todo o tempo ao trabalho, em detrimento da família. E isso tem causado impacto também na saúde, atingindo o estado emocional e psicológico das pessoas, gerando depressão, ansiedade, irritabilidade e conflitos nos mais diversos âmbitos: ao relacionar-se consigo mesmo, com a família, com o trabalho e com a sociedade, como um todo. Em virtude disso, há pensadores que classificam esta sociedade contemporânea como a “sociedade do cansaço”.

Diante desse contexto, cabe ressaltar que a Educação também passa por mudanças, tanto ao que concerne ao espaço familiar quanto no âmbito da educação formal, exigindo o uso de novas metodologias e recursos tecnológicos. Nesse sentido, a sociedade brasileira ainda necessita de muito investimento, tanto em recursos humanos quanto tecnológicos, para acompanhar os avanços da sociedade hodierna.

Em conformidade com o tema e objetivos da pesquisa e, em virtude da formação acadêmica e vivência profissional da autora, elegemos como campo empírico para o estudo, uma Unidade Escolar da rede pública municipal de ensino de Salvador-BA, situada num bairro próximo ao centro da cidade, porém habitado por pessoas da classe média e da classe popular. A escola é frequentada por alunos da classe popular, cuja renda familiar corresponde, em média, a um salário mínimo, conforme declaração feita pelos próprios participantes. Apesar disso, os pais/responsáveis pelos estudantes são todos alfabetizados, porém possuem escolarização elementar: alguns concluíram o Ensino Fundamental, outros não, e poucos conseguiram concluir o Ensino Médio.

A amostra constou de 32 participantes, assim constituídos: 10 estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental e respectivos pais/responsáveis (10), a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da Escola (02) e 10 Professores, contemplando os diferentes componentes curriculares. Para facilitar a análise dos dados, os participantes foram subdivididos em 04 grupos específicos: 1º Grupo- estudantes, 2º Grupo- pais /responsáveis; 3º Grupo: Professores; 4º Grupo: Direção e Coordenação Pedagógica.

Importante ressaltar que as assertivas apresentadas a seguir, estão diretamente relacionadas à consecução dos objetivos propostos anteriormente, os quais nortearam esta pesquisa. Sendo assim, seguem as constatações mais relevantes deste estudo, a saber: os resultados encontrados evidenciaram que, apesar das mudanças familiares, decorrentes do próprio processo histórico, todos os grupos entrevistados valorizam a família e a concebem como um bem precioso, que funciona como um pilar de sustentação emocional, amor e cuidado recíprocos. Portanto, possuem uma concepção de família em convergência com as interlocuções feitas com os teóricos eleitos para este estudo. Todos eles concebem a família como uma instituição de imensurável valor, tanto para os sujeitos que a compõem quanto para a sociedade. Ratificaram que a família funciona como célula social, pois é no ambiente familiar que internalizamos os valores humanos, éticos e cristãos e aprendemos a conviver com as diferenças, a administrar os conflitos, a agir com solidariedade e respeito para como o (s) outro(s). Ou seja, desenvolvemos habilidades essenciais para interagir e atuar na sociedade na qual estamos inseridos. Além disso, consideram o ambiente familiar como local único e essencialmente responsável pela criação e apreensão de vínculos afetivos, pautados na confiança, cooperação, respeito e apoio mútuo.

Enfim, eles concebem a convivência familiar como um marco de aprendizagens e apreensão de valores para toda a vida. Além disso, temos a certeza de que a família jamais será extinta, conforme projetaram alguns pensadores.

No que diz respeito à integração e comunicação entre a família e a escola, constatamos que as relações interpessoais entre educandos, professores, famílias e escola, são pautadas no diálogo, abertura, respeito e confiança – o que traduzimos em relações harmoniosas e saudáveis, as quais propiciam o bem-estar de toda a comunidade educativa e favorecem o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Quanto às dificuldades dos estudantes, nesta fase de transição de ciclo escolar, os resultados atestaram que eles se sentem diante de inúmeros desafios, de ordem pedagógica e socioemocionais, gerando sentimentos de instabilidade, insegurança, tensão e muito medo. Entre os fatores determinantes deste enfrentamento constatamos como mais significativos: a) mudança brusca de ritual pedagógico, em função da ruptura existente entre a rotina escolar dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Enquanto os Anos Iniciais funcionam com dois ou três professores, no máximo, e a Professora regente representa para eles um forte referencial para os estudantes, nos Anos Finais, o funcionamento da rotina pedagógica caracteriza-se pela pluridocência, com aulas sequenciadas de 50min, ou 100min, quando geminadas, para cada disciplina curricular, ocorrendo a perda do professor como

referência e dificultando a criação de vínculo afetivo entre professores e educandos; b) os educandos que mudam de escola nesta fase de transição de ciclo perdem os amigos e todas as referências pessoais e espaciais do ambiente escolar, potencializando o abalo emocional; c) o sentimento de medo, bastante evidenciado entre os participantes, de não dar conta dos conteúdos e obter insucesso escolar/reprovação.

Entre os entrevistados, apenas um estudante revelou não sentir medo de nada, pois ele estava bem organizado e disposto a estudar. Os demais expressaram que, apesar de se sentirem apoiados pelos familiares e pela escola, sentem-se muito desconfortáveis e temerosos.

Em relação às contribuições familiares e apoio escolar, os resultados revelaram que os estudantes sentem-se satisfeitos, quanto à participação e contribuições familiares no processo de acompanhamento dos seus estudos, porém um dos estudantes demonstrou descontentamento pelo excesso de cobrança dos pais e outro evidenciou o desejo de ser melhor acompanhado.

No que diz respeito ao gerenciamento pedagógico e apoio escolar, mostraram-se satisfeitos, destacando as atitudes atenciosas por parte dos professores e o apoio dos demais colaboradores, no sentido de bem acolhê-los. Expressaram também contentamento e entusiasmo em relação às aulas ministradas, caracterizando-as como interessantes, dinâmicas e atrativas.

Os resultados evidenciaram que os educandos mantêm boas relações interpessoais com os respectivos pais/responsáveis e também com os professores. Tudo isso contribui para que se sintam muito bem acolhidos pela escola. Sendo assim, não consideraram necessário apresentar sugestões para os pais, no sentido de apoiá-los melhor durante esta transição de ciclo escolar. Contudo, apresentaram algumas sugestões direcionadas ao pedagógico, expressando o desejo de que a escola direcionasse a sua atuação também para: incentivar os alunos a intensificar os estudos; dar mais atenção aos estudantes que apresentam deficiência de aprendizagem e/ou dificuldades pedagógicas; manter a disciplina em classe; não permitir a permanência de estudantes em classe, com atitudes inadequadas, que dificultem a concentração dos demais; orientar estes educandos .

Apesar de pertencentes à classe popular, os resultaram constaram que os estudantes dispõem de todo o material necessário aos estudos, são acompanhados pelos pais/responsáveis e sentem-se amados pelos seus familiares, com exceção de apenas um participante, que revelou não se sentir querido pelos seus familiares. Além disso, praticam atividades de lazer e atividades extracurriculares, como ballet, futebol, judô, ginástica rítmica etc. O que favorece o

enriquecimento curricular e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal e cognitivo desses estudantes. Importante destacar que os educandos, ao se autoavaliarem, consideram-se como bons estudantes e apresentaram como justificativa para este conceito o fato de cumprirem todas as atividades de casa e de classe. Porém, alguns reconheceram que precisam prestar mais atenção às aulas e intensificar os estudos. Em relação ao cumprimento das atividades de casa, os professores demonstraram uma visão diferenciada da dos educandos, pois afirmaram que nem todos eles cumprem, na íntegra, todas as atividades e de casa.

O estudo evidenciou que os pais/responsáveis entrevistados, apesar de possuírem escolaridade elementar e média, são responsáveis e mantêm-se atentos ao acompanhamento escolar dos seus filhos, pelo fato de reconhecerem que esta postura favorece o bom desempenho estudantil. Contudo, os professores elucidaram que o acompanhamento da vida escolar dos educandos, por parte de algumas famílias, apresenta lacunas que causam impacto negativo no desempenho escolar desses estudantes.

Quanto à concepção das famílias sobre o processo de transição dos estudantes do 5º para o 6º ano, constatamos que os pais/responsáveis também se sentem ansiosos e preocupados, pois não sabem como ocorrerá a adaptação e o rendimento dos respectivos filhos, neste novo ciclo escolar. Em virtude disso, procuram intensificar o acompanhamento escolar dos seus filhos.

Identificamos que os professores concebem esta fase de transição como uma passagem desconfortável para os estudantes, porém eles não têm a percepção da gravidade e intensidade dos desconfortos enfrentados pelos educandos neste período. Diante disso, constatamos a necessidade de formação continuada em serviço, no sentido de sensibilizar os professores e prepará-los adequadamente para lidar com estes estudantes, apoiando-os mais efetivamente durante a fase de adaptação ao novo ciclo escolar.

Cabe salientar que constatamos também que o corpo docente possui boa formação acadêmica e grande experiência profissional. E, para não fugir à regra, nesse grupo de professores, o fenômeno da feminilização docente, decorrente do próprio processo sócio-histórico-cultural, se fez presente e notório, pois entre os dez entrevistados, havia apenas dois professores do sexo masculino.

O estudo comprovou que a concepção do Grupo Gestor, em relação à fase de transição em pauta, apresenta visões similares, porém com diferenças sutis quanto ao aprofundamento, pertinência e sensibilidade acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e demais coparticipantes desta mudança. Enquanto a Coordenadora Pedagógica possui uma percepção semelhante à dos professores, reconhecendo as dificuldades dos estudantes com bastante

naturalidade, parecendo não perceber a intensidade dos desconfortos dos educandos, conforme revelam. Em contrapartida, a Diretora dispõe de uma concepção mais apurada e sensível às vozes dos estudantes e respectivas famílias, inclusive identificando a necessidade de implementação de um Projeto destinado aos discentes e docentes, no sentido de amenizar os desconfortos já mencionados.

Cabe salientar que a linha democrática e participativa de gestão, adotada pela Direção, é um indicador significativo para a qualidade do ensino, sustentabilidade da Instituição e, conseqüentemente, para a acolhida dos estudantes nessa fase de transição. Contudo, ainda necessita de ações mais eficientes e eficazes, no sentido de gerir a referida fase de transição de ciclo.

Importante destacar que os resultados obtidos possibilitaram-nos ratificar que, tanto as práticas educativas familiares, quanto as práticas escolares causam impactos no processo de adaptação e desempenho escolar dos educandos, especialmente nesta fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Da mesma forma, os pais, os gestores e professores corroboram da mesma ideia e reconhecem que tanto o apoio por parte da escola quanto o acompanhamento escolar dos educandos, por parte da família, exercem impactos sobre o processo de adaptação e desempenho escolar, especialmente nesta fase de mudança de ciclo. O estudo propiciou a construção de conhecimentos acerca do processo de transição do 5º para o 6º Ano, numa escola pública municipal de Salvador, identificando todas as especificidades da Unidade Escolar – eleita como campo empírico do estudo – englobando: aspectos relacionados à infraestrutura e cultura escolar; características etárias e culturais dos estudantes e respectivas famílias; os recursos humanos da escola, a atuação e formação acadêmica do corpo docente, da Direção e da Coordenação Pedagógica, bem como a concepção de ensino, escola e família, por parte dos educadores e a concepção de família, por parte dos educandos e pais/responsáveis.

Além disso, possibilitou a constatação de que, de fato, existe uma descontinuidade na rotina pedagógica dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que ratifica a necessidade de uma postura mais sensível por parte de todos os envolvidos nessa transição: família, gestor(a) escolar, professores e demais colaboradores no sentido de apoiar e acolher, mais efetivamente, os estudantes nesse momento.

Embora este trabalho aborde questões de uma determinada realidade escolar, é possível ampliar esta problemática e respectivas constatações e sugestões aqui apresentadas, adaptando-as a outras realidades similares a esta, especialmente na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

Diante das constatações supracitadas, consideramos oportuno mencionar algumas sugestões e pistas de ação para a Secretaria Municipal de Educação e para a Escola, campo empírico desse estudo, podendo ser estendido às demais escolas da rede, no sentido de acolher melhor esses estudantes durante a referida fase de transição, a saber:

Para a Secretaria Municipal de Educação:

Como nem todas as Unidades Escolares da rede pública municipal de Salvador ofertam ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a SMED, caso considere pertinente, deve proporcionar uma maior integração entre as escolas que trabalham apenas com os Anos Iniciais e as que trabalham com os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de minimizar os desconfortos enfrentados pelos estudantes, especialmente para aqueles que mudam de escola, nessa transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano. Para tanto, seria pertinente a realização de algumas atividades direcionadas a esse fim, tais como: oportunizar encontros entre os gestores das respectivas escolas para estudo e discussão dessa temática, abordando as especificidades da referida transição; promover excursões pedagógicas para que os estudantes do 5º Ano visitem as escolas do 6º Ano, para familiarizarem-se com o novo espaço escolar e respectivos educadores; propiciar momentos específicos para que os professores do 6º Ano, visitem as classes do 5º ano, fazendo as respectivas apresentações e fornecendo informações sobre a rotina pedagógica do novo ciclo escolar, a fim de aproximar os estudantes do 5º ano à nova realidade a ser enfrentada; elaborar um cronograma anual, junto às Gerências Regionais, para facilitar a logística e a operacionalização dos processos supracitados, os quais poderão ser enriquecidos com outras ideias.

Para a Escola:

Elaborar um Plano de Ação, direcionado ao acolhimento dos estudantes do 6º Ano, o qual deve conter atividades direcionadas à formação continuada para os professores da referida série, orientações específicas para as famílias, para os estudantes, e para os demais colaboradores da escola. Sendo assim, cabe observar os seguintes requisitos e procedimentos, os quais apresentamos a seguir como sugestões:

Formação continuada para professores do 6º Ano - Propiciar momentos de estudo e discussão sobre a temática da transição em pauta, contemplando o tema Adolescências, focando na adolescência pautada na realidade socioeconômica e cultural dos estudantes; estudo e reflexão sobre as dificuldades pedagógicas, físicas e socioemocionais, enfrentadas pelos estudantes nesta fase de mudança; apresentar estudo(s) de caso(s) relacionado(s) a essa temática, para discussão e socialização de experiências relevantes com estudantes nessa fase de transição; elaborar ações pedagógicas, com metodologias específicas para esses novos

estudantes; listar os cuidados, além dos mencionados pelos professores neste estudo, os procedimentos pedagógicos e os referentes à relacionalidade, adequados ao atendimento desses estudantes; planejar atividades para favorecer a acolhida e a integração dos educandos.

Para os estudantes:

Oportunizar atividades lúdicas que proporcionem integração e favoreçam o bom acolhimento e o bem estar, assim como o reconhecimento do espaço escolar e da rotina pedagógica nesta fase inicial do 6º Ano; orientá-los quanto às normas de convivência escolar.

Para as Famílias:

Realizar encontros com as famílias para orientá-los a lidar melhor com esta fase de transição, fundamentando e elucidando teoricamente as especificidades desta fase e lembrando que eles devem: manter a calma, não demonstrar insegurança nem ansiedade; acompanhar os educandos nas atividades de casa, procurando tranquilizá-los; elaborar um plano de estudo diário, com a participação do(s) estudante(s), considerando o horário de aulas e o tempo disponível para realização das atividades de casa; acreditar no potencial e capacidade dos educandos, pois essa credibilidade é fundamental para o equilíbrio emocional e sucesso escolar, especialmente nessa fase de mudança; manterem-se bem informados quanto às atividades escolares e comportamento dos educandos no ambiente escolar; fortalecer a comunicação e integração família/escola; confiar nas pessoas que estão à frente do trabalho pedagógico e manter contatos constantes com estas pessoas; conversar diariamente com os estudantes sobre a escola e investigar quais sentimentos estão sendo apresentados por eles, nessa fase da adaptação; solicitar ajuda da escola, quando necessário; enfim, manter atitudes e posturas de total apoio emocional e pedagógico, para que os educandos se sintam confortáveis e otimistas.

Para os demais colaboradores da Escola:

Propiciar momentos de formação, abordando a importância e função de cada um, como educador e colaborador da Instituição escolar; elucidar as características dos estudantes nessa fase de transição de ciclo escolar; mencionar os cuidados específicos que devemos ter para com estes estudantes, no sentido de apoiá-los e orientá-los educadamente, quando necessário; solicitar ajuda de outros colaboradores, caso não saibam como proceder, recorrendo sempre à Coordenação Pedagógica ou à qualquer membro do Conselho Diretivo.

Importante ressaltar que as sugestões aqui apresentadas poderão e devem ser aprimoradas e enriquecidas pelos próprios membros da comunidade escolar, campo empírico do estudo, assim como de acordo as necessidades específicas de cada Unidade Escolar, que acesso a esta pesquisa e se se interesse por essas constatações e sugestões.

Enfim, afirmamos que esta pesquisa nos possibilitou o entendimento científico acerca da transição do 5º para o 6º Ano de escolarização, na realidade de uma escola pública municipal de Salvador. Da mesma forma em que favoreceu a identificação das dificuldades vivenciadas por esses estudantes nessa fase e o reconhecimento de que tanto as contribuições familiares quanto o apoio escolar, causam impactos, no sentido de (des)favorecer o processo de adaptação e a consecução do bom desempenho escolar desses educandos, durante esta transição.

Temos a certeza de que este estudo contribuirá, significativamente, para aqueles que trabalham e se interessam pelo bem-estar e sucesso escolar de estudantes que vivenciam esta fase de mudança de ciclo escolar. Esperamos que os resultados aqui socializados possam fundamentar e despertar o interesse para a realização de outras pesquisas nesse campo, de modo que venham favorecer e beneficiar os estudantes que vivenciam esta fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização, minimizando os desconfortos aqui evidenciados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. R. de. **A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação) Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2017. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/edson-rosa-almeida.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval *et al.* **O Legado educacional do século XX no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ALARCÃO, I. (org) **Formação Reflexiva de Professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES, B. M.; BARSTED, L. L. Permanência ou mudança: a legislação sobre família no Brasil. In: RIBEIRO, I. **Família e valores.** São Paulo: Loyola, 1987. p.165-187.
- ALVES, A. *et al* (org.) **Referencial curricular municipal para os anos finais do ensino fundamental.** Salvador, 2018. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- ANTUNES, C. **Um método para o Ensino Fundamental:** o projeto. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AQUINO, J. M. de. **O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança:** uma análise do Ensino Fundamental brasileiro. 2008. 79 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-28042008-163614/pt-br.php> Acesso em: 10 ago. 2018.
- ARCHANGELO, A. O Coordenador Pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.135-143.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf> Acesso em: 15 dez., 2019.

AVENA, A. Bahia Econômica, Notícias. **IBGE: SALVADOR É A CAPITAL MAIS NEGRA DO BRASIL**. Salvador, 28 novembro, 2018/2019. Disponível em: <https://bahiaeconomica.com.br/wp/2018/11/19/ibge-salvador-e-a-capital-mais-negra-do-brasil-e-tambem-onde-esta-maior-desigualdade-salarial-entre-brancos-e-pretos/>. Acesso em: 02 de set., 2019.

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, A. de C. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos/Urie Bronfenbrenne. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

BARZOTTO, V. H. **Fases de transição escolar**: saiba como orientar seus filhos. Em Dia Revista, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.revistaemdia.com.br/net/tag/escola/>. Acesso em: 01 mai., 2019.

BASTOS, A. C. B. *et al.* Conversando com famílias: crise, enfrentamento e novidade. In: Lúcia Moreira; Ana Maria Almeida Carvalho (org). **Família, subjetividade e vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007, v. 1 p. 157-193.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENETTI, C. I. *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**. Cidade de Cork- Oeste da Irlanda - University College Cork (UCC), v. 9, n. 16, p. 89-99, dez/ jan. 2013.

BOESCH, E. E. **Symbolic Action Theory and Cultural Psychology**. New York: Springer-Verlag, 1991.

BONATO, T. N. **Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/950>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

BONETI, L. W. (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 14 maio de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 01 de 17 de outubro de 1969**. Brasília. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 25 março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 junho de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Lei Federal 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: março de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais. Brasília (DF): /SEF – Secretaria do Ensino Fundamental. 1998.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e seu atendimento educacional, determinando a “Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. **Diário Oficial da República federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 2019. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. M. A. Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Trad. André Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, J. **Realidade Mental Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, Sandra Regina. Se está no livro de história é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación** / n.º 58/2 – 15/02/2012. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4383Cainelli.pdf> Acesso em: 22 maio 2017.

CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. de. **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CALLIGARIS, C. A **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2001.

CAMARGO, L. O. de L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educ. Soc.*, 79: 125-161, 2002.

CARNEIRO, E. dos R. **Semiárido: lugar de cultura e turismo**. 2018. 155f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32774/1/TESE%20Edivasco%20dos%20Reis%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 12 janeiro de 2019.

CARNEIRO, S. F. B.; ANTÚNEZ, A. E. A. Juventude em contexto de vulnerabilidade social: da reação à ação. *In:* MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org). **Adolescentes & Adolescências Família, Escola e Sociedade**. Curitiba: CRV, 2018, p. 323-340.

CARRANO, P. & DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? *In:* CARRANO, P., DAYRELL, J. & MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 20 de set., 2019.

CARRERA, G. O.; FREITAS, J. M. Adolescências e privação de liberdade: antagonismos de um encontro impositivo. *In:* MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E.P.; FORNASIER, R. C. (org). **Adolescentes & Adolescências Família, Escola e Sociedade**. Curitiba: CRV, 2018. p. 357-375.

CARVALHO, R. de C. G. **Formação de formadores na construção do Projeto Político Pedagógico do curso normal: CEMEP – Paulínia**. Dissertação de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação. PUC – Campinas, SP, 2000.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5º ano para o 6º ano do Ensino**

Fundamental. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo-USP, Ribeirão Preto-Brasil; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto- Portugal, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/publico/tese_cynthiacassoni_versao_corrigida.pdf. Acesso em: 12 ago., 2018.

CAVALCANTI, R. C. Adolescência. *In*: VITIELLO, N. *et al.* **Adolescência hoje**. São Paulo: Roca, 1988.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CHRISTIANO, R. M.; NUNES, N.R. A Família na contemporaneidade: Os Desafios para o Trabalho do Serviço Social. **Revista Em Debate**, v. 2, nº 11, p. 32-56. Universidade Federal do Ceará- FACED, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26982/26982.PDF>. Acesso em: 10 agosto 2018.

CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 14, n. 29, p. 277- 286. Universidade Federal de São Carlos-São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1998.

COOPER, D. **A morte da família**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D’AFFONSECA, S. M. **Prevenindo fracasso escolar**: Comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3157/DissSMD.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 julho de 2019.

D’AVILA. C. M. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v.12, n. 20, p. 273-285, jul/dez., 2003.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. *In*: DAIRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set/out /nov /dez, p. 40-52. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 12 set. de 2019.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educacao & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 13 set., 2018.

DEMO, P. **Charme da Exclusão Social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores.** Campinas- SP: Papyrus - Série Pedagógica, 1997.

DICIO, **Dicionário On Line de Português.** Disponível em <https://www.dicio.com.br/representacao/> Acesso em: 20 set. 2019.

DONATI, P. **Família no Século XXI: abordagem relacional.** Tradução João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção Família na sociedade contemporânea).

DONATI, P. **Sociologia della relazione.** Bologna, Itália: Il Mulino, 2013.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula.** 4 ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FERREIRA, M. de C. T.; MATURANO, E. M. **Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar.** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

FORNASIER, R. C. Amor e Vínculo Conjugal. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (Org.) **Relações Familiares.** Curitiba: CRV, 2016, p. 89-109. (Coleção Estudos sobre Família).

FORNASIER, R. C. Memória e família na Sociologia de Pierpaolo Donati e na Antropologia de Francesco Botturi. In: **Memorandum** 35, p. 100-114, nov/2018a. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12707 Acesso em: 05 ago. 2019.

FORNASIER, R. C.; HOEPERS, R. Live **A família na sociedade do cansaço.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

FORNASIER, R.C.; PETRINI, G. Live: **100 anos do nascimento de São João Paulo II.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

FORNASIER, R. C.; MARTINS, Â. G. Live: **A redescoberta da família na pós-pandemia.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

FORNASIER, R. C. ; NONATO, E. Live. **Entre a casa e a escola: educação e família na pós-pandemia.** Disponível em: <https://bit.ly/3bzRxfX>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. **Novas Perspectivas Críticas em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRISON, M. D. A exclusão Social da/na Escola. In: WESSLER, Lindomar Boneti (Coord.) **Educação exclusão e cidadania.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000, p. 97-106.

FROTA, A. M. M. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n 1, p. 144-157, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>. Acesso

em 18 jan. 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social**. Tradução Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Ed UNESPA, 2017.

GIDDENS, A. ; SUNTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, J. A. M. **Relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015.

GOMES, J. A. M. Os Recursos do Ambiente Familiar e a Influência no Rendimento Acadêmico. **Revista Lugares de Educação** - Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVAS. Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p.103-124, Jan.-Jul., 2016.
Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> Acesso em: 12 de ago. 2018.

GOMES, C. B. Piaget e o Desenvolvimento Psicológico de Crianças e Adolescentes. *In*: MOREIRA, L. V. de C. (Org.) **Psicologia, Família e Direito**: interfaces e conexões. Curitiba: Juruá, 2013. p. 63-89.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUEIROS, D.A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 71, p.103-121, set. 2002.

GUIDETTI, A. A; MARTINELLI, S. C. O ambiente familiar na percepção infantil e o desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. Cd de artigos do **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, São João Del Rei-MG, 2007.

GUIDETTI, A. A; MARTINELLI, S. C. Percepções Infantis: relação entre Motivação Escolar e Suporte Familiar. **Psico-USF**, v.22, nº 3, p. 515-525. Campinas, 2017.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HENTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade a pós-modernidade. **Revista**

Pensando Famílias, Porto Alegre, n 3, p. 8-19 , 2001.

HERNANDES, F. **A organização do Currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2 ed., 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas Fenomenologia e Teoria do Conhecimento: Investigações para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento**. Trad. Pedro Alves e Carlos Morujão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

IDEB, 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/MEC. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29384613> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico. Salvador. 2010. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=PD336&t=populacao-residente-cor-raca>. Acesso em: 10 maio de 2019.

JCQUET, C.; COSTA, L. F. (org). **Família em Mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

JONES, F. **Ações de integração para ajudar os alunos na transição do 5º para o 6º ano: a passagem dos alunos do Ensino Fundamental 1 para o 2 traz desafios e merece uma atenção especial da equipe gestora**. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/445/acoes-de-integracao-para-ajudar-os-alunos-na-transicao-do-5-para-o-6-ano>. Acesso em: 20 maio 2018.

KOGA, D. **Medida de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. et al. **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Apoio CNPQ/FAPERJ. PucRio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2004.

LEÃO, G; DARYEL, J. T; REIS, J. B. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 set., 2019.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O pai no contexto familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, nº 1, 1999, p. 9-16.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA JÚNIOR, A. S. de. **Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

LIMA, L. de O. **A escola Secundaria Moderna: Organização, Métodos e Processos**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

LOPES, B. R; GOMES, A. C. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf> Acesso 18marc. 2020.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ªed. Salvador: Malabares: 2005.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2006.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos. In: 6º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo: FEA/USP, 2006.

MAHFOUD, M. **Experiência Elementar em Psicologia**: aprendendo a reconhecer. Brasília, DF: Universa e Belo Horizonte, MG: Artesã, 2012.

MARCELLINO, N. C.. **Lazer e educação**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**: UERJ, RJ, Ano 4, n. 1, p. 63-77, 2004.

MARTURANO, E. M. Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v.13, n. 1, p. 79-87. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 out., 2018.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 03, p. 498-506. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722006000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 out. 2018.

MARTURANO, E. M; FERREIRA, M. de C. T. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 15, n. 1, p. 35-44. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>. Acesso em: 14 out., 2017.

MAUSS. M. **Ensaio sobre a Dádiva**: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas Tradução de Antonio Filipe Marques. Lisboa: Edições 70, 2001.

MENDES, S. P. **Direito à educação e a responsabilidade parental na educação e formação escolar dos filhos**. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/53805/direito-educacao-e-a-responsabilidade-parental-na-educacao-e-formacao-escolar-dos-filhos>
Acesso em: 18 de junho de 2020.

MENEZES, J. de J. Relevância do Amor nas relações familiares. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. (Org.) **Relações Familiares**. p. 127-142. Curitiba: CRV, 2016.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MORAES, M. C.. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. Campinas, Papyrus, 2002.

MORENO, M. R. **Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural**. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18396>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org). **Adolescentes & Adolescências Família, Escola e Sociedade**. Curitiba: CRV, 2018a.

MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (org). **Adolescentes &**

Adolescências Família, Escola e Sociedade. Curitiba: CRV, 2018a.

MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E.P.; FORNASIER, R. C. Adolescentes e sua Adolescência: família, escola, sociedade. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael Cerqueira (Org). **Adolescentes & Adolescências Família, Escola e Sociedade.** Curitiba: CRV, 2018b. p. 23- 71.

MOREIRA, L.V. de C. A Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. (org.) **Psicologia, Família e Direito: interfaces e conexões.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 91-105.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÉRICE, I. **Introdução à Supervisão Escolar.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NOGUEIRA, C.M.M. & NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & Educação.** São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Ática, 2001.

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

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 de maio de 2019.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, PUC v. 27, n. 1, p. 99-108. janeiro - março 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã; v. 7).

PAULA, A. P. de, *et al.* **Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental:** processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.8, n.1, p. 33-52, jul 2018. Curitiba, Paraná, 2018.

PARO, V. H.. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PAROLIM, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. *In: Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste*, p. 91-99. Fortaleza, 2003. Disponível em: www.neomaster.com.br/pais/relação-família-escola. Acesso em 15/01/2017.

PEIXOTO, F.; RODRIGUES, P. Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. *In: SILVA, Bento B. D.; ALMEIDA, Leandro S. (coord.) Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, p. 803-818. Braga: Universidade do Minho, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRAGLIA, I. **Olhar sobre o olhar que olha:** Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família:** um itinerário de compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

PETRINI, J. C. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. *In: JCQUET, Christiane; COSTA, Lívia Fialho (org.). Família em Mudança.* São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. p. 15-34.

PETRINI, J. C. (org.). **Família, Sociedade e subjetividades:** uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005a.

PETRINI, J. C. Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, n. 8, p. 20-37, abr. 2005b. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos08/petrini01.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, N. T. Notas para um olhar mais adequado à Família e ao Adolescente: buscando caminhos para crescer. *In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (org.) Relações Familiares.* p. 189-205. Curitiba: CRV, 2018.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. LINDOSO, Dirceu A.; SILVA, Rosa M.R. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

PINHO, W. L. P. Vivencia do lazer na adolescência: a desigualdade social e o furto do lúdico. Monografia apresentada ao Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, 2007.

PINTO, C. B. G. C. **O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno.** Faculdade de Ciências da Educação, UniCEUB, Brasília – DF, 2001. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/47/95>. Acesso em: 01 março 2018.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PLÁCIDO, J. W. **Bem-vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola Municipal de Criciúma-SC.** 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

RABELO, A. O. ; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6.,** 2006, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: FAGED/UFU, 2006.

RAMOS. P. C. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2015. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18151>. Acesso em: 10 abril 2019.

REBOUÇAS, D. de P. "**Planejamento Estratégico: Conceitos metodologia práticas**". São Paulo: Atlas, 2001.

RIOS, C. M. A. **A Educação de jovens e Adultos no Contexto Contemporâneo da Formação Continuada de Professores e das Tecnologias da Informação e Comunicação.** Salvador: EDUNEB, 2011.

ROMÃO, J. E. 2000. **Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo, SP, 1999. (Coleção os Pensadores).

SCANDELARI, M. N. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental.** Produção Didático – Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf> Acesso em; 01 junho 2018.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio (org). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no Ensino. *In.*; SACRISTÁN, J. G; GOMES, A. I PÉREZ. (org). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, J. E. F. **Acervo da Laje: memória estética e artística do subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia**. São Paulo: Scortecci, 2014.

SANTOS, S. M. C. B.; MOREIRA, L. V de C. Envolvimento paterno na contemporaneidade: algumas reflexões. *In:* MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (org.) **Relações Familiares**, v. 2. Curitiba: CRV, 2016, p. 189-201.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In:* GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J. **Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância**. Educação & Sociedade (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691pdf> Acesso em: 20 março, 2019.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In.*, CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

SARTI, C.A. Algumas questões sobre família e políticas sociais. *In:* JCQUET, Christiane; COSTA, Livia Fialho (org.). **Família em Mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004a. p.193-213.

SARTI, C.A. A Família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n 3, p. 11-28, 2004b.

SAVIANI, D. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCANDELARI, M. N. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**. Produção Didático-Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf>. Acesso em 09 mar. 2017.

SCHAFF, A. **Sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Nossa Rede- Projeto Pedagógico**. Salvador-BA, 2019.

SILVA, L. H. da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, D. M. da *et. al.* **Importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128023/CADERNO%20INTERATIV%204.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18/09/2019.

SILVA, D. A. L. da *et al.* Adolescer e adolescências. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (org.) **Relações Familiares**, v. 2. Curitiba: CRV, 2016, p. 71-94.

SILVEIRA, J. ; VIVACQUA, G. **Planejamento Estratégico como instrumento de mudança organizacional**. Brasília: Editora UNB, 1996.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002. SOUZA, S. M. G.; RIZZINI, I. **Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais**. Goiânia: Cânoni Editorial, 2001.

SOUZA, S. M. G.; PERES, V. L. A. Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. **O social em questão**. Ano VI, n. 7, p. 63-74, 2002. Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ: 2002.

SOUZA, D. V.; ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 76-85, jul-dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 03 de março 2019.

STENGEL, M.; FRICHE, M. de L. O Adolescente, seu quarto e as relações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael Cerqueira (org.) **Adolescentes & Adolescências**: Família, Escola e Sociedade. Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, M. C.. **"Gestão Estratégica"**. São Paulo: Atlas, 2000.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: A Sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

VALSINER, J. **Culture and the development of children's action**: theory of human development. New York: Wiley, 1997.

VALSINER, J. Beyond social representations: a theory of enablement. **Papers on Social**

Representations, v.12, nº 7, p. 1-16, 2003.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**: mundos da mente, mundos da vida. São Paulo: Artmed, 2012.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, vol. 23 n 61, Campinas, Dez. 2003.

VEIGA, L. de A.; PAIXÃO, J. S. da; LIMA, I. M. S. O. Adolescentes em conflito com a Lei e a Justiça restaurativa no Brasil. In: MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E.P.; FORNASIER, R. C. (org). **Adolescentes & Adolescências Família, Escola e Sociedade**. Curitiba: CRV, 2018. p. 341-355.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZITTOUN, T. **Symbolic Competencies for Developmental Transitions**: The Case of the Choice of First Names. Published in *Culture & Psychology*. n. 10, v. 2, p.131-161, 2004.

ZITTOUN, T. **Transitions: symbolic resources in development**. Greenwich (CT): Information Age Publishing, 2005.

ZITTOUN, T. **Symbolic resources and responsibility in transitions**. *Young Nordic Journal of Young Research* 15, v. 2, p.193-211. 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO (PAI e FILHO)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Pai autorizando o Filho**

O (a) seu(a) filho(a) ----- está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com o(a) seu(a) filho(a). O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à identificação, componentes familiares, rotina de estudo, medos desta fase de transição, perspectivas como estudante, concepções sobre as aulas, sugestões de apoio por parte da escola e da família para amenizar os medos e dificuldades durante esta transição, disciplinas que mais aprecia e por quê, opção religiosa, como é feito o acompanhamento escolar do estudante pela família, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) seu(a) filho(a) poderá desistir de participar e retirar seu assentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o Senhor ou para o seu filho.(Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso seu(a) filho(a) não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, ele poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance do nome do seu filho ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

A participação do(a) seu(a) filho(a) não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, o Senhor será ressarcido.

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e consecução do bom desempenho escolar de educandos, na referida fase de transição. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o (a) Senhor (a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71)32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite para meu (minha) filho(a)_____ participar deste estudo, estando ciente de que ele está livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local _____ Data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – TERMO ASSENTIMENTO MENOR

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTUDANTES**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com você. O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à sua identificação, cotidiano familiar e escolar, medos nesta fase de mudança do 5º para o 6º ano, quais são as suas dificuldades escolares, como acontece o acompanhamento da sua família em relação aos seus estudos, quais disciplinas você mais gosta, como se sente no ambiente escolar, como você gostaria que a escola e a família lhe dessem apoio neste momento, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para você (Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, você poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, você será ressarcido(a).

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e bom desempenho escolar nesta fase de mudança de rotina escolar. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o Senhor e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71) 32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu,----- estudante do 6º ano, aceito, voluntariamente, o convite para participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso resulte em qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE C– TCLE (COORDENADOR)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADORA PEDAGOGICA

A Senhora está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com a Senhora. O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à sua identificação, profissão, opção religiosa, suas concepções e percepções acerca dos estudantes do 6º ano, em relação às dificuldades escolares, como a Senhora atua, enquanto Coordenadora Pedagógica, para facilitar o processo de adaptação, de ensino e de aprendizagem dos educandos, nesta fase de transição, o que mais lhe chama a atenção neste contexto, quais são as suas dificuldades ao acompanhar o desempenho escolar dos estudantes do 6º ano, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, a Senhora poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o Senhor (Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, a Senhora poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, a Senhora será ressarcida.

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e consecução do bom desempenho escolar de educandos, na referida fase de transição. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o Senhor e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71) 32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite para participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local _____ Data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – TCLE (DIRETOR)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DIRETORA**

A Senhora está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com a Senhora. O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à sua identificação, profissão, opção religiosa, suas concepções e percepções acerca dos estudantes do 6º ano, em relação às dificuldades escolares, como a Senhora atua, enquanto Diretora, para facilitar o processo de adaptação, de ensino e de aprendizagem dos educandos, nesta fase de transição, o mais lhe chama a atenção neste contexto, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, a Senhora poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o Senhor (Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, a Senhora poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, a Senhora será ressarcida.

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e consecução do bom desempenho escolar de educandos, na referida fase de transição. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o Senhor e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71) 32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite para participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local _____ Data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E – TCLE (PROFESSOR)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com o(a) Senhor(a). O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à sua identificação, profissão, opção religiosa, suas concepções e percepções acerca dos estudantes do 6º ano, em relação às dificuldades escolares, como o(a) Senhor(a) atua, enquanto educador (a), para facilitar o processo de adaptação, de ensino e de aprendizagem dos educandos, nesta fase de transição, o mais lhe chama a atenção neste contexto, quais as suas maiores dificuldades ao trabalhar com estudantes do 6º ano, quais ações são desenvolvidas para minimizar os medos dos estudantes, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) Senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o Senhor (Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) Senhor(a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, o(a) Senhor(a) será ressarcido.

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e consecução do bom desempenho escolar de educandos, na referida fase de transição. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71) 32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite para participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local _____ Data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE F – TCLE (PAIS)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS//RESPONSÁVEIS**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Um estudo sobre Rito de Passagem do 5º para o 6º Ano: dilemas de estudantes, contribuições familiares e apoio escolar”, que será desenvolvida pela pesquisadora do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, oferecido pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL.

Esta pesquisa tem por objetivo: Para a coleta de dados/informações, a realização de uma entrevista com o(a) Senhor(a). O roteiro compreenderá de perguntas relacionadas à sua identificação, componentes familiares, profissão, opção religiosa, como é feito o acompanhamento escolar do estudante, quais as ações cotidianas, percepções e concepções acerca do estudante nesta mudança do 5º para o 6º ano, e terá duração aproximada de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) Senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o Senhor (Res. 510/16 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) Senhor (a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, o Senhor será ressarcido.

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 510/2016. Dessa forma, este estudo trará como benefícios: uma melhor compreensão sobre os dilemas dos estudantes na fase de transição

do 5º para o 6º ano de escolarização; descoberta de novas orientações para pais e professores, no sentido de fornecer o apoio necessário à adaptação e consecução do bom desempenho escolar de educandos, na referida fase de transição. Além disso, como benefícios indiretos, o estudo consiste em: promover a reflexão sobre o rito de passagem do 5º para o 6º ano, no contexto de uma escola pública municipal de Salvador. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo das relações de interdependência educando/família/escola, apresentando sugestões de procedimentos específicos, que propiciem o bem estar e minimizem as tensões dos estudantes nesta fase de transição. Pode haver o risco dos participantes se sentirem constrangidos, em decorrência da entrevista ser gravada e tratar de questões do cotidiano familiar e escolar. Para minimizar o desconforto, caso aconteça, será dado o direito de interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo, e a pesquisadora encaminhará o participante para amparo psicossocial. Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o Senhor e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Clara Maria Almeida Rios – Telefone: (71) 981544486

Kennedy de Oliveira Rodrigues- Psicólogo. Telefone (71) 99724-9104

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de Ética da UCSAL, Tel (71) 32038913 para melhores esclarecimentos, caso necessário.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite para participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local _____ Data _____

Assinatura do participante: _____ Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADOR)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA****UM ESTUDO SOBRE RITO DE PASSAGEM DO 5º PARA O 6º ANO: DILEMAS DE ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR.**

Entrevistadora: _____ Data: ___/___/___ Horário: Início: _____

Fim: _____

Como Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica de Salvador-UCSAL estou realizando uma pesquisa, sob a Coordenação do Prof Dr. João Carlos Petrini (Orientador) e do Prof Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (Coorientador) acerca da fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Queremos saber quais as suas concepções e percepções sobre esta fase de transição, sobre as influências das práticas escolares para o processo de adaptação e desempenho escolar destes adolescentes, ao vivenciarem este rito de passagem. Organizamos algumas perguntas e queremos que você fale sobre a sua atuação como Coordenadora Pedagógica, ao conviver com estes estudantes e com os Professores do 6º Ano e se realiza algumas ações em prol do processo de adaptação e sucesso escolar destes educandos. Tudo o que você me falar será muito importante. Gostaria de gravar a entrevista, se você permitir, para não perder nada do que me contar. Mas tudo isto é sigiloso e ninguém vai saber que foi você quem nos informou.

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Etnia/cor: _____
4. Escolaridade: _____
5. Bairro em que reside: _____
6. Estado civil: _____

II) PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

7.O Setor da Coordenação pedagógica possui um Plano de Ação? Em caso afirmativo, fale-me sobre ele.

8.O seu Plano de Ação contempla alguma atividade específica, direcionada ao rito de passagem dos estudantes do 5º para o 6º Ano? Em caso afirmativo, fale-me um pouco sobre a realização desta/s atividade/s.

9. Há formação/orientações para o trabalho docente, quanto à forma de relacionamento e cuidados especiais para ministrar aulas e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem destes educandos? Qual/quais?

III) DADOS SOBRE FAMÍLIA e ESCOLA

10. O que é família para você?
11. Você considera que a família exerce influência/s na vida escolar dos estudantes?
Quais? Como?
12. Você percebe nos estudantes do 6º Ano algum tipo de medo ou desconforto, devido a transição do Ensino Fundamental I para o II. Em caso afirmativo, explicita quais?
13. Como você percebe o comportamento e atitudes dos pais/responsáveis em relação à nova rotina pedagógica e desempenho escolar dos seus filhos, nesta fase de transição? Solicitam ajuda da escola? Mostram-se preocupados? Ansiosos? Dividem com a escola algum tipo de inquietação?
14. Quais são suas dificuldades ao acompanhar os estudantes do 6º Ano? E as facilidades? Fale-me um pouco acerca dos seus conceitos e experiências com estudantes do 6º Ano.

IV) DADOS SOBRE O CORPO DOCENTE

15. De acordo com a sua percepção, os Professores, durante as aulas, demonstram cuidados especiais ao se relacionarem e ao orientarem estes estudantes do 6º ano? Como?
16. O corpo docente é responsável e dedicado?
17. Os Professores procuram se atualizar? Demonstram satisfação ao ministrar aulas para a respectiva série?

V) DADOS SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

17. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Em caso afirmativo, responda:
18. Quais são os marcos referenciais?
19. Quais são os marcos doutrinários?
20. Qual a metodologia utilizada?
21. Quais são os critérios de avaliação da aprendizagem para o 6º Ano?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETORA)



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA PEDAGÓGICA

UM ESTUDO SOBRE RITO DE PASSAGEM DO 5º PARA O 6º ANO: DILEMAS DE ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR

Entrevistadora: _____ Data: ____/____/____ Horário: Início: _____

Fim: _____

Como Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea-Universidade Católica de Salvador-UCSAL estou realizando uma pesquisa, sob a Coordenação do Prof Dr. João Carlos Petrini (Orientador) e do Prof Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (Coorientador) acerca da fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Queremos saber quais as suas concepções e percepções sobre esta fase de transição, sobre as influências das práticas escolares para o processo de adaptação e desempenho escolar destes adolescentes, ao vivenciarem este rito de passagem. Organizamos algumas perguntas e queremos que você fale sobre a sua atuação como Coordenadora Pedagógica, ao conviver com estes estudantes e com os Professores do 6ºAno e se realiza algumas ações em prol do processo de adaptação e sucesso escolar destes educandos. Tudo o que você me falar será muito importante. Gostaria de gravar a entrevista, se você permitir, para não perder nada do que me contar. Mas tudo isto é sigiloso e ninguém vai saber que foi você quem nos informou.

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

7. Idade: _____
8. Sexo: _____
9. Etnia/cor: _____
10. Escolaridade: _____
11. Bairro em que reside: _____
12. Estado civil: _____

II) PLANO DE AÇÃO DA DIREÇÃO PEDAGÓGICA

7.A Direção Pedagógica possui um Plano de Ação? Em caso afirmativo, fale-me sobre ele.

8.O seu Plano de Ação contempla alguma atividade específica, direcionada ao rito de passagem dos estudantes do 5ºpara o 6ºAno? Em caso afirmativo, fale-me um pouco sobre a realização desta/s atividade/s.

9. Há formação/orientações para o trabalho docente, quanto à forma de relacionamento e cuidados especiais para ministrar aulas e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem destes educandos? Qual/quais?

III) DADOS SOBRE FAMÍLIA

18. O que é família para você?

19. Você considera que a família exerce influência/s na vida escolar dos estudantes?
Quais? Como?

20. Você percebe nos estudantes do 6ºAno algum tipo de medo ou desconforto, devido a transição do Ensino Fundamental I para o II. Em caso afirmativo, explicita quais?

21. Como você percebe o comportamento e atitudes dos pais/responsáveis em relação à nova rotina pedagógica e desempenho escolar dos seus filhos, nesta fase de transição? Solicitam ajuda da escola? Mostram-se preocupados? Ansiosos? Dividem com a escola algum tipo de inquietação?

22. Quais são suas dificuldades ao acompanhar os estudantes do 6º Ano? E as facilidades? Fale-me um pouco acerca dos seus conceitos e experiências com estudantes do 6º Ano.

IV) DADOS SOBRE O CORPO DOCENTE

23. De acordo com a sua percepção, os Professores, durante as aulas, demonstram cuidados especiais ao se relacionarem e ao orientarem estes estudantes do 6º ano? Como?

24. O corpo docente é responsável e dedicado?

25. Os Professores procuram se atualizar? Demonstram satisfação ao ministrar aulas para a respectiva série?

V) DADOS SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

18. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Em caso afirmativo, responda:

19.Quais são os marcos referenciais?

20.Quais são os marcos doutrinários?

21.Qual a metodologia utilizada?

22.Quais são os critérios de avaliação da aprendizagem para o 6º Ano?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PAIS)



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS E/OU /RESPONSÁVEIS

UM ESTUDO SOBRE RITO DE PASSAGEM DO 5º PARA O 6º ANO: DILEMAS DE ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR.

Entrevistador(a): _____ Data: ____/____/____. Início: _____. Fim: _____

Como Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea-Universidade Católica de Salvador-UCSAL estou realizando uma pesquisa, sob a Coordenação do Prof Dr. João Carlos Petrini (Orientador) e do Prof Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (Coorientador) acerca da fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Queremos saber quais as suas concepções e percepções sobre esta fase de transição, o que você percebe sobre as influências das práticas familiares e escolares para o processo de adaptação e desempenho escolar destes adolescentes, ao vivenciarem este rito de passagem. Organizamos algumas perguntas e queremos que você fale sobre a sua atuação como Pai/Responsável deste estudante, quais as suas dificuldades, quais as suas facilidades e se você realiza alguma(s) ação (es) para favorecer o processo de adaptação e o sucesso escolar destes educandos. Para isso, organizamos algumas perguntas e queremos que você nos conte como o Sr.(ª) percebe esta mudança de ciclo do 5º para o 6º Ano. Como o Sr.(ª) se sente, o que observa de diferente no comportamento do seu filho durante este rito de passagem, se o Sr.(ª) e sua família utilizam alguma (s) estratégia(s) para favorecer o processo de adaptação e o bom desempenho escolar dele (a). Queremos que você nos conte o que acha importante neste momento, coisas agradáveis/confortáveis e sobre coisas desagradáveis/desconfortáveis que acontecem com o Sr. (ª) e com seu filho durante esta fase de transição. Tudo o que você me contar será muito importante. Nós vamos gravar a entrevista, se o Sr.(ª) permitir, para não perder nada do que me contar. Mas tudo isso é sigiloso e ninguém vai saber que foi você quem nos informou.

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Etnia/cor: _____
4. Escolaridade: _____
5. Bairro em que reside: _____
6. Estado civil: _____
7. Profissão: _____
8. Renda: _____

III) DADOS SOBRE A FAMÍLIA ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

9. O que é família para o(a) senhor(a)?
10. Quem faz parte da sua família?

11. Com quem o(a) senhor(a) reside?

IV. DADOS SOBRE O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

12. O Sr. (ª) sente algum tipo de inquietação ao saber que seu filho está mudando do 5º para o 6º ano, onde a rotina pedagógica escolar será bastante diferenciada? Fale-me como se sente, em relação a esta mudança.
13. Você percebe alguma mudança de comportamento do seu filho (a), tipo: medo, ansiedade e /ou insegurança? Fale-me um pouco sobre isso.
14. Como o Sr.(ª) realiza o acompanhamento das atividades escolares do(a) seu(sua) filho (a)? Quais são as suas facilidades e suas dificuldades ao acompanhá-lo (a) nos estudos?
15. Quais ações o Sr. (ª) utiliza para favorecer o processo de adaptação e o bom desempenho do(a) estudante, nesta fase de transição?
16. O Sr. Solicita ajuda da Escola? Em caso positivo, quais orientações a escola tem fornecido, para o Senhor?
17. Você e sua família estimulam seu(a) filho(a) a estudar?
18. O Sr.(ª) considera que seu filho é um bom estudante? Por quê?
19. O Sr. (ª) considera que as atitudes educativas da família exercem influências no processo de adaptação e bom rendimento dos estudantes, nesta fase de transição? Em caso positivo, explique-me a sua visão sobre isso.
20. O Sr. (ª) considera que as práticas escolares também exercem influências sobre a adaptação e bom desempenho dos estudantes, nesta fase de mudança?
21. Que sugestão ou apelo o Sr. (ª) deixaria para os pais e para a Equipe Gestora Escolar e Corpo docente dos estudantes do 6º ano, no sentido de apoiá-los melhor?
22. Quais as suas perspectivas, acerca da continuidade dos estudos do(a) seu(a) filho (a)?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES****UM ESTUDO SOBRE RITO DE PASSAGEM DO 5º PARA O 6º ANO: DILEMAS DE ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR.**

Entrevistadora: _____ Data: ____/____/____ Horário: Início: _____

Fim: _____

Como Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea-Universidade Católica de Salvador-UCSAL estou realizando uma pesquisa, sob a Coordenação do Profº Dr. João Carlos Petrini (Orientador) e do Profº Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (Coorientador) acerca da fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Queremos saber quais as suas concepções e percepções sobre esta fase de transição, o que percebe sobre as influências das práticas escolares para o processo de adaptação e desempenho escolar destes adolescentes, ao vivenciarem este rito de passagem. Organizamos algumas perguntas e queremos que você fale sobre a sua atuação como Professor (a) destes estudantes, quais as suas dificuldades, quais as suas facilidades e se você se realiza algumas ações para favorecer o processo de adaptação e o sucesso escolar destes educandos. Tudo o que você me falar será muito importante. Gostaria de gravar a entrevista, se você permitir, para não perder nada do que me contar. Mas tudo isto é sigiloso e ninguém vai saber que foi você quem nos informou.

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

13. Disciplina que leciona: _____
14. Idade: _____
15. Sexo: _____
16. Etnia/cor: _____
17. Escolaridade: _____
18. Bairro em que reside: _____
19. Estado civil: _____

III) DADOS SOBRE FAMÍLIA

08. O que é família para você?
09. Você considera que a família exerce influência/s na vida escolar dos estudantes? Quais? Como?
10. Você percebe nos estudantes do 6º Ano algum tipo de medo ou desconforto, devido a transição do Ensino Fundamental I para o II. Em caso afirmativo, explicita quais?
11. Como você percebe o comportamento e atitudes dos pais/responsáveis em relação à nova rotina pedagógica e desempenho escolar dos seus filhos, nesta fase de transição? Solicitam ajuda da escola? Mostram-se preocupados? Ansiosos? Dividem com a escola algum tipo de inquietação?

IV) DADOS SOBRE A DOCÊNCIA

12. Durante as aulas, você procura ser cuidadoso e afetivo ao se relacionar e ao orientar o processo de ensino e de aprendizagem destes estudantes do 6º ano? Como?
13. Quais são suas dificuldades ao acompanhar os estudantes do 6º Ano? E as facilidades? Fale-me um pouco acerca dos seus conceitos e experiências com estudantes do 6º Ano, na sua Disciplina Curricular. Eles costumam render bem?
14. Você sente prazer em lecionar para estudantes do 6º Ano?
15. Quais cuidados você considera necessários, para gerir o processo de ensino e de aprendizagem destes educandos ?
16. Você busca Formação Profissional extra escola? Em caso afirmativo, Quais? Como?

V) DADOS SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

17. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Em caso afirmativo, responda:
18. Quais são os marcos referenciais?
19. Quais são os marcos doutrinários?
20. Qual a metodologia utilizada?
21. Quais são os critérios de avaliação da aprendizagem para o 6º Ano?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ESTUDANTES)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES****UM ESTUDO SOBRE RITO DE PASSAGEM DO 5º PARA O 6º ANO: DILEMAS DE ESTUDANTES, CONTRIBUIÇÕES FAMILIARES E APOIO ESCOLAR.**

Entrevistadora: _____ Data: __/__/__ Horário: Início: _____

Fim:

Como Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea-Universidade Católica de Salvador-UCSAL estou realizando uma pesquisa, sob a Coordenação do Profº Dr. João Carlos Petrini (Orientador) e do Profº Dr. Rafael Cerqueira Fornasier (Coorientador) acerca da fase de transição do 5º para o 6º Ano de escolarização. Queremos saber quais os seus medos, incertezas e desejos, como é a sua rotina de estudo, como seus pais lhe apoiam e agem neste momento, como você se sente na escola e como está o seu desempenho escolar. Organizamos algumas perguntas e queremos que você nos conte o que acha importante neste momento, sobre coisas agradáveis/confortáveis e sobre coisas desagradáveis/desconfortáveis que acontecem em sua vida neste momento e como você percebe a atuação da família e da escola, no sentido de fornecerem-lhe suporte para uma melhor adaptação e bom desempenho escolar. Tudo o que você nos contar será muito importante. Nós vamos gravar a entrevista, se você permitir, para não perdermos nada do que nos contar. Mas tudo isto é sigiloso e ninguém vai saber que foi você quem nos informou.

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Bairro em que reside: _____

III) DADOS SOBRE FAMÍLIA

4. O que é família para você?
5. Quem faz parte da sua família?
6. Com quem você mora?
7. Como você descreve a sua vida familiar?
8. O que lhe agrada na sua vida familiar? Por quê?
9. O que lhe desagradava na sua vida familiar? Por quê?

10. Você se sente apoiado pelos seus familiares em relação às suas atividades escolares?
11. Algum familiar acompanha as suas atividades escolares? Cobra, tira dúvidas, te incentiva a estudar?
12. Como você desejaria que a sua família agisse em relação a sua vida escolar?
13. Você dispõe de um espaço apropriado para estudo, em casa?
14. Você se sente querido pela sua família?
15. Que sugestões você apresentaria para seus pais e familiares para o seu acompanhamento escolar nesta fase de transição?

II) ROTINA ESCOLAR

16. Conte-me quais são os seus medos, ao ser promovido para a 6º Ano.
17. Você gosta de permanecer no ambiente escolar? Por quê? Conte-me como você se sente na escola.
18. O que você acha das aulas do 6º Ano? Os conteúdos trabalhados são do seu interesse? As aulas são agradáveis e atrativas?
19. Você gosta de estudar?
20. Você possui todos os livros e demais materiais de estudo?
21. Quais são as suas maiores dificuldades escolares hoje?
22. Você se sente apoiado (a) pelos seus professores?
23. Como você gostaria que os professores agissem com você em classe?
24. Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê? E a que menos gosta? Por quê?
25. Qual o seu Professor (a) preferido (a)? Por quê?
26. Agora quero que me conte como você organiza a sua rotina de estudo.
27. Você tem amigos na escola?
28. Como está o seu rendimento escolar?
29. Você se considera um bom estudante? Por quê?
30. Como você se relaciona com a Diretora?
31. Você mantém contato com a Coordenadora Pedagógica?
32. O que você espera da escola?
33. Que conselho você daria à Equipe Pedagógica escolar, para acolher e orientar os estudantes da 6º Ano?

III) ATIVIDADES EXTRACLASSES

Obs.: Considerar qualquer atividade realizada: atividade física, jogos, cursos de música, línguas, outros).

34. Você realiza alguma atividade extraclasse? Caso positivo, qual/quais?
35. Qual o seu lazer preferido?

Obrigada pela colaboração.