

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A TRANSIÇÃO DO 5º
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

NAIARA MARTINS DA SILVA SIQUEIRA

BAURU
2019

NAIARA MARTINS DA SILVA SIQUEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A TRANSIÇÃO DO 5º
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof^a. Dr^a. Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2019

Siqueira, Naiara Martins da Silva.

Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e a Educação Física / Naiara Martins da Silva Siqueira, 2019.
95 f. : il.

Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

1. Transição. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação Física. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NAIARA MARTINS DA SILVA SIQUEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NAIARA MARTINS DA SILVA SIQUEIRA, intitulada "**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**" e produto educacional "**INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES EM TORNO DA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA 

Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES 

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER 

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a vida, a Deus e as condições históricas e sociais que possibilitaram a oportunidade de aprender com mais esse ciclo e proporcionaram a beleza de trilhar e encontrar pessoas especiais pelo caminho.

A minha mãe **Maria Helena**, meu pai **Marcos** e meu irmão **Lucas** que, em todos os momentos, sempre estiveram ao meu lado, acreditando nos meus sonhos e apoiando minhas decisões. Sem vocês, eu não seria.

Ao meu grande companheiro de vida, **Leandro Siqueira**. Obrigada por seu apoio, compreensão e todas as nossas conversas, tão necessárias. Com você, a caminhada aqui e na vida é mais encorajadora e bela, meu amor.

Aos amigos do Mestrado Profissional, em especial ao **Rodrigo Marques** que dividiu comigo as angústias e alegrias dessa jornada. Obrigada pela parceria.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e ao corpo docente e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica que contribuíram com as trocas de experiência e muito aprendizado.

Aos professores **Fernando Donizete Alves** e **Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger**, agradeço por terem aceitado compor a banca e contribuírem com esta pesquisa.

Em especial, agradeço a professora **Lílian Aparecida Ferreira**, pela orientação do mestrado. Obrigada pelo apoio, por confiar e acreditar em mim e obrigada, principalmente, pela sua amizade.

Agradeço a cada um, pois foram muito importantes!

RESUMO

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II é marcada por mudanças estruturais, curriculares e na vida escolar dos alunos. Tais alterações inferem não somente na transição de um ciclo de ensino para outro, mas no ambiente escolar, nas estruturas físicas, nas orientações pedagógicas, nos cenários sociais, nas demandas emocionais, etc. Neste sentido, os objetivos desta pesquisa foram analisar as representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano e a Educação Física. Considerando que a transição do 5º para o 6º ano revela um momento peculiar do Ensino Fundamental, a compreensão deste cenário pode nos ajudar a efetivar uma prática pedagógica atenta a estas questões, contribuindo assim para minimizar tais enfrentamentos e consolidar um processo de ensino mais adequado aos alunos. A presente pesquisa é de caráter qualitativo, mantendo um contato direto com a situação e o contexto nos quais os fenômenos ocorrem. Os participantes do estudo foram 67 alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas estaduais da cidade de Bauru. Para a coleta de dados foi feita entrevista com os alunos envolvidos nesses ciclos. As representações sociais são saberes socialmente elaborados por determinado grupo e que permitem compreender um contexto social, histórico e material. Através das representações sociais, a análise dos dados aponta que no 5º ano os alunos já manifestam sobre a transição para o 6º ano como um momento difícil. Ao entrarem no 6º ano, a sensação de transição e mudança foi percebida por todos os alunos entrevistados. A escola mostrou-se um ambiente de intensas relações pessoais e com um convívio desafiador, evidenciados pela dificuldade de fazer amigos e relacionar-se no recreio. As novas responsabilidades, tarefas, cadernos e a troca de professores a cada 50 minutos também marcaram esse fase escolar. Com relação à Educação Física no 6º ano, observa-se o excesso de aulas na sala, textos e apostila, contudo a relação professor/aluno bem como a metodologia, conciliando teoria e prática, se mostrou importante para assegurar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas. Os alunos sugerem que a escola e os professores façam um momento de acolhida, apresentação e socialização para amenizar as dificuldades desse processo de transição. Concluímos que quanto mais a escola, os professores e funcionários tiverem conhecimento sobre os alunos e as problematizações que cercam a transição entre o 5º e o 6º ano, mais satisfatório será o andamento das aulas e o convívio no ambiente escolar.

Palavras-chave: Transição; Ensino Fundamental; Educação Física.

ABSTRACT

The transition from Elementary School I to Elementary School II is marked by structural, curricular and school changes in students. These changes infer not only the transition from one teaching cycle to another, but also in the school environment, in physical structures, in pedagogical orientations, in social settings, in emotional demands, etc. In this sense, the objectives of this research were to analyze the social representations of the students about the transition from the 5th to the 6th year and Physical Education. Considering that the transition from the 5th to the 6th year reveals a peculiar moment of Elementary Education, understanding this scenario can help us to implement a pedagogical practice attentive to these questions, thus helping to minimize such confrontations and consolidate a more appropriate teaching process to the students. The present research is of qualitative character, maintaining a direct contact with the situation and the context in which the phenomena occur. The study participants were 67 5th and 6th grade elementary students from three state public schools in the city of Bauru. For the data collection, an interview was made with the students involved in these cycles. Social representations are socially elaborated knowledge by a certain group and that allow to understand a social, historical and material context. Through the social representations, data analysis shows that in the 5th year students already express about the transition to the 6th grade as a difficult moment. As they entered the 6th year, the sense of transition and change was perceived by all students interviewed. The school was an environment of intense personal relations and a challenging conviviality, evidenced by the difficulty to make friends and to relate in the recreation. The new responsibilities, tasks, notebooks and the exchange of teachers every 50 minutes also marked this school stage. Regarding Physical Education in the 6th year, there is an excess of classes in the room, texts and handouts, but the teacher / student relationship as well as the methodology, conciliating theory and practice, proved important to ensure the participation and interest of the students. students by class. Students suggest that the school and teachers make a moment of welcome, presentation and socialization to ease the difficulties of this transition process. We conclude that the more the school, teachers and staff have knowledge about the students and the problematizations surrounding the transition between grades 5 and 6, the more satisfactory the progress of classes and the conviviality in the school environment.

Keywords: Transition; Elementary School; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de conteúdos e habilidades em Educação Física para o 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental.....23

Figura 2: Mapa de localização representativa da Escola de Ensino Fundamental I Carlos Marques e as escolas de Ensino Fundamental II Leon Oliveira e Wladimir Rodrigues.....44

Figura 3: Quadro de análise das perguntas e respostas das entrevistas.....47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos.....	15
Quadro 2 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	19
Quadro 3: Caracterização dos participantes da pesquisa e das escolas.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	14
1.1 Os estudos sobre a transição do 5º para o 6º ano	25
CAPÍTULO 2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	32
2.1 O que são representações sociais.....	32
2.2 O que dizem os estudos sobre representações sociais na escola e na Educação Física	37
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	43
3.1 Contexto e participantes da pesquisa	43
3.2 Coleta dos dados	45
3.3 Análise dos dados	46
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 Manifestações afetivo-sociais dos alunos sobre a escola e o convívio social na transição do 5º para o 6º ano.	50
4.2 As responsabilidades: tarefas, componentes curriculares e a relação professor-aluno.	58
4.3 A comunidade e suas influências na construção das representações sociais.....	64
4.4 As representações sociais das aulas de Educação Física pelos alunos.....	68
4.5 Sugestões apresentadas pelos alunos	79
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
Anexo 1- Aceite da pesquisa pelo comitê de ética	91
Apêndice 1 - Termo de assentimento livre e esclarecido - Alunos	94
Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido - Pais	95

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, a partir da lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006, que altera a redação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para este ciclo de ensino. (BRASIL, 2006)

O Ensino Fundamental de nove anos é dividido em Ensino Fundamental I, denominado de anos iniciais, que contempla do 1º ao 5º ano com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e o Ensino Fundamental II que contempla do 6º ao 9º ano.

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II é marcada por uma série de mudanças e rupturas na trajetória escolar da Educação Básica. Não somente na questão estrutural das escolas, mas no trato pedagógico dos componentes curriculares, no convívio com o novo ambiente escolar, novos amigos, materiais, livros didáticos, bem como mudanças na atuação de professores (do professor polivalente para os professores especialistas, por exemplo) e alunos envolvidos nesses ciclos, que exigem diversas adaptações (DIAS-DA-SILVA, 1997; ROSA e PROENÇA, 2003; RANGEL, 2011).

A começar pelas questões arquitetônicas e estruturais, as escolas de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II possuem características físicas peculiares de cada nível de ensino. As escolas de Ensino Fundamental I são, em sua maioria, menores no número de salas, caracterizadas com elementos infantis, desenhos e cores nas salas de aula, pátios, corredores, portas e podem conter brinquedos e parques. Nas escolas de Ensino Fundamental II a estrutura física é maior e, em geral, o número de salas de aula aumenta juntamente com os prédios, ao mesmo tempo em que não há parques e os elementos infantis e coloridos diminuem drasticamente.

No Ensino Fundamental I, os alunos têm apenas uma professora¹ de sala (ou minoritariamente, um professor), que chamamos de polivalente, aquele que leciona todos os componentes curriculares e garante uma relação diária mais próxima com os alunos. Já no Ensino Fundamental II, há um professor específico para cada componente curricular, com aulas que duram em média 50 minutos e que não possibilitam mais um contato tão próximo e intenso na relação professor-aluno.

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, devido às várias mudanças já anunciadas, costuma ser marcantes na vida dos alunos. Entrar no Ensino Fundamental II representa uma ruptura na trajetória escolar, que dentre outras coisas, parece ser responsável pela reprovação e evasão escolar, pois os alunos precisam de alguma forma se adaptar às mudanças do novo ciclo escolar (HAUSER, 2007).

Segundo Dias-da-Silva (1997) a transição do 5^o² para o 6^o ano exige adaptação dos alunos ao novo ano, uma vez que essa organização é bem diferente das anteriores. Muitos professores entram e saem de salas, tem turmas diferentes, lecionam, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo nem para saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, durante o ano letivo é comum os alunos do 6^o. ano sentirem certo saudosismo pelo ano escolar anterior e, principalmente pela professora de sala. Para, além disso, essa transição pode se dar de forma mais ou menos conflitante de acordo com o trabalho pedagógico dos professores envolvidos nesse processo.

Na minha atuação profissional como professora de Educação Física do Ensino Fundamental I, também percebo como esse momento é marcante na vida dos alunos do 5^o ano. Muitos deles demonstram curiosidade pela escola do Ensino Fundamental II, sentem medo, alegria e criam expectativas tanto pela escola nova, quanto pelos professores, pelos componentes curriculares,

¹ Vale ressaltar que as mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do país, em todos os níveis de ensino dessa etapa elas são maioria lecionando. De acordo com dados divulgados pelo MEC em 2010. Nos anos iniciais de Ensino Fundamental, 9,2% são homens enquanto 90,8% são mulheres.

² No momento em que Dias-da-Silva publicou seu livro "Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores", 1997, o Ensino Fundamental era organizado em séries, portanto a 4^a série que a autora se refere em seu livro, hoje é o 5^o ano, bem como a 5^a série refere-se ao 6^o ano. A nomenclatura foi atualizada para acompanhar a escrita do trabalho.

amigos e a própria Educação Física, o que me levou a querer estudar esse processo de transição com o intuito de compreender esse momento de mudanças.

Com relação à Educação Física, o Currículo do Estado de São Paulo (2011a) aponta que ao longo do Ensino Fundamental I espera-se que os alunos tenham vivenciado um amplo repertório de práticas corporais para que no Ensino Fundamental II as aulas de Educação Física possam sistematizar e aprofundar as experiências dos alunos, levando-os a compreender jogos mais elaborados. O conteúdo “Esporte” passa a ganhar destaque no Currículo da Educação Física para o Ensino Fundamental II, o que nos faz pensar sobre os enfrentamentos dos alunos que estão chegando a este novo ciclo.

De acordo com Betti (1995) e Modenese e Ferreira (2011), ainda no 6º ano é possível notar o interesse dos alunos e participação nas aulas de Educação Física, entretanto, nos anos escolares subsequentes este cenário vai se modificando, resultando em menos interesse e participação nas aulas.

Com os conflitos característicos desse processo de transição do 5º para o 6º ano, as expectativas quanto ao Ensino Fundamental II e o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física, entendemos que a identificação e análise das representações sociais destes alunos pode nos fornecer considerações e análises interessantes acerca deste cenário.

As representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações presentes em todos os lugares, grupos e ocasiões nos quais as pessoas se encontram e se comunicam (Sá, 1999). Serge Moscovici, sob a influência do sociólogo Durkheim, desenvolve a teoria das representações sociais, como “teorias” do senso comum através das quais se interpreta e constrói as realidades sociais (SÁ, 1999).

Jodelet (2001) uma das principais continuadoras dos estudos de Moscovici sintetiza as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada de uma realidade comum de um grupo social. Para Jodelet (2001) as representações sociais são diferentes do conhecimento científico, no entanto, legítimo objeto de estudo devido à sua importância na vida social e nos processos cognitivos das interações sociais.

Neste sentido, para descrever de forma mais clara a questão central desta pesquisa, podemos concebê-la com a seguinte interrogação: Quais as representações sociais demarcadas pelos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano? E como isso se dá na Educação Física?

Considerando a problematização que orienta essa investigação e que indica a necessidade de conhecer mais e melhor os alunos envolvidos na transição desses ciclos, os objetivos gerais dessa pesquisa foram identificar e analisar as representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano e também na Educação Física.

Como objetivos específicos ganharam relevo:

- Mapear os elementos destacados pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano;
- Identificar as manifestações afetivo-sociais sobre a transição do 5º para o 6º ano;
- Verificar as influências da comunidade na construção das representações sociais deste processo de transição para os alunos;
- Analisar as representações sociais dos alunos sobre as aulas de Educação Física;

Em termos estruturais desta dissertação, no primeiro capítulo apresentamos a organização do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo refletindo sobre o cenário da educação pública, o Ensino Fundamental e o currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física.

No segundo capítulo apresentamos a teoria das representações sociais e o que apontam os trabalhos na área das representações sociais na escola e na Educação Física.

A metodologia ganha relevo no capítulo três, demarcando as características do estudo realizado. A investigação foi orientada pela abordagem qualitativa e com coletas realizadas por meio de entrevistas, tendo como participantes 37 alunos do 5º ano e 30 alunos do 6º ano.

O capítulo 4 dá visibilidade a análise e discussão dos dados, nele foram problematizadas as seguintes categorias de análise: 1) Manifestações afetivo-sociais dos alunos sobre a escola e convívio social na transição do 5º para o 6º

ano; 2) As responsabilidades: tarefas, componentes curriculares e a relação professor-aluno; 3) A comunidade e suas influências na construção das representações sociais; 4) As representações sociais das aulas de Educação Física pelos alunos; 5) Sugestões apresentadas pelos alunos.

Por fim, as considerações finais apresentam a síntese desse processo, como também, reflexões e sinalizações para outros estudos acerca desta temática.

CAPÍTULO 1

TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O Ensino Fundamental compõe um dos níveis de ensino da Educação Básica no Brasil e de acordo com o art. 32º da Lei 9.394/96 seu objetivo é a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas somente a partir da lei 11.274 de fevereiro de 2006 o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos, estabelecendo o ano de 2010 como prazo final para implementação e adequação dos sistemas de ensino.

Dentro das discussões sobre Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) indica que o objetivo dessa mudança foi garantir um maior número de anos no ensino obrigatório e “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 7). Outro fator apontado como importante pelo MEC, é que de acordo com alguns estudos, “[...] a inclusão de crianças de seis anos de idade na instituição escolar, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos” (BRASIL, 2009, p. 5).

Com isso, o Ensino Fundamental de nove anos foi reorganizado e, de acordo com a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional

de Educação (CNE), assumiu a seguinte nomenclatura: anos iniciais e anos finais.

Quadro 1 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos

Ensino Fundamental	9 anos de duração	Até 14 anos de idade
Anos iniciais -	5 anos de duração	de 6 a 10 anos de idade
Anos finais	4 anos de duração	de 11 a 14 anos de idade

Fonte: BRASIL (2009, p. 12 grifo original)

Os anos iniciais compreendem do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos seis anos de idade e os anos finais, do 6º ao 9º ano, com o ingresso da criança no 6º ano aos 11 anos de idade.

Considerando o cenário do Ensino Fundamental, este estudo explora a questão da transição do 5º para o 6º ano em escolas públicas do Estado de São Paulo, por conta disso, consideramos importante destacar os documentos oficiais para a efetivação do cenário da educação escolar paulista, a saber: Orientações Curriculares (OC) do 1º ao 5º ano e o Currículo do Estado de São Paulo do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2008), o objetivo dos documentos é fornecer uma base comum de conhecimentos que permita que as escolas funcionem como uma rede pautada por metas alinhadas.

Sobre as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o ciclo I em Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2008), na época, Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação do Estado de São Paulo, apresenta na introdução do documento que este pretende contribuir com a melhoria da qualidade do sistema de ensino, retomando a principal finalidade da escola: a aprendizagem dos alunos.

Fruto de estudos e discussões, a secretária aponta que esse documento faz parte de um conjunto de ações que terão continuidade ao longo dos próximos anos como:

A implantação do Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola, em parceria com a SME, que inclui a formação de professores coordenadores, diretores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos; a implantação do Programa Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização, que coloca um aluno-pesquisador em cada sala de aula de 1ª série para apoiar o professor regente na alfabetização dos alunos, ao mesmo tempo em que convida as Instituições de Ensino Superior a aprimorarem a formação inicial dos professores; a elaboração de guias de planejamento e materiais didáticos para os professores, que serão adequados a partir do material publicado pela SME em 2006 e 2007; a revisão do sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos (SARESP). (SÃO PAULO, 2008, p. 3)

Além de estar articulado com essas ações, este documento, de acordo com a secretária, também visa subsidiar e dar referências para:

A elaboração dos planejamentos de ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Texto e Comunicação Oral) nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; a escolha de materiais didáticos adequados; a construção de indicadores de avaliação para as diferentes séries do Ciclo I; o acompanhamento e o apoio da formação continuada nas escolas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, coordenados pela equipe técnica; o planejamento do trabalho de formação dos assistentes técnico-pedagógicos nas Diretorias de Ensino e da equipe central de formadores, na CENP, o acompanhamento, pelos dirigentes, do trabalho pedagógico realizado em suas Diretorias de Ensino. (p. 3)

Ainda nessa apresentação do material, a secretária indica que uma das prioridades é formar leitores e escritores, pois saber ler e escrever “[...] não só é condição indispensável para que os estudantes adquiram os conhecimentos de todas as áreas, mas também – e principalmente – para terem acesso à cultura letrada e à plena participação social” (SÃO PAULO, 2008, p. 4), e que esse documento possa contribuir e fomentar debates e reflexões com o objetivo de tornar todos os alunos leitores e escritores competentes (SÃO PAULO, 2008).

Ao longo do documento, as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ciclo I (SÃO PAULO, 2008) apontam que para a Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral) o ensino deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de: integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita; adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação

oral, considerando o contexto e os interlocutores; ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros; escrever diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

Sobre a Matemática, o ensino deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de: Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender a realidade. Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade. Observar aspectos quantitativos e qualitativos presentes em diferentes situações e estabelecer relações entre eles, utilizando conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações. Resolver situações-problema a partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e checar soluções (formular hipóteses, fazer tentativas ou simulações), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não os procedimentos e as soluções encontradas. Comunicar-se matematicamente apresentando resultados precisos, argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas. Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções. Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles (SÃO PAULO, 2008).

Com relação às demais áreas de conhecimento, em 2013, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou para os anos iniciais, em versão preliminar, o documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Geografia e História.

Na apresentação do documento a coordenação salienta que o material está organizado de forma a desenvolver as expectativas de aprendizagem, ou seja, o conjunto de fazeres e saberes a partir dos conteúdos específicos para cada área, desenvolvidos através de atividades investigativas, nas quais é importante que os alunos reflitam e sejam capazes de relatar o que fez, tomando consciência de suas ações e propondo explicações para os

fenômenos observados. O documento também salienta importância da linguagem e escrita nesse processo:

Além do compromisso de formar alunos que desenvolvam o senso crítico, a curiosidade e a pesquisa, desejamos também que os alunos mobilizem suas capacidades de leitura e escrita em diferentes gêneros do discurso, tanto em linguagem oral, quanto escrita. (SÃO PAULO, 2013, p. 7)

Com isso, tanto nas Ciências da Natureza quanto na História e Geografia, o documento aponta que as três áreas abraçam a importância das linguagens para a construção dos conhecimentos específicos, fazendo, inclusive, referência ao “ler e escrever como compromisso de todas as áreas”, seja através dos letramentos convencionais e das práticas de leitura e produção de textos escritos tradicionais, bem como da fala pública e dos letramentos digitais. Dentre alguns exemplos estão: os gêneros de fala (cotidiana e pública) como, conversas e rodas de conversa; debates, depoimentos, entrevistas, pesquisas, exposições ou apresentações orais, nos textos escritos de gêneros diversos (letras de canção, poemas, textos literários, peça teatral), em especial, textos de divulgação científica ou informativos, de livros didáticos, roteiros, narrativas e relatos históricos, diários e biografias, notícias. Os textos multissemióticos, como imagens, fotos, vídeos, histórias em quadrinhos, tirinhas, propagandas, gráficos, tabelas, infográficos, mapas, croquis, planta baixa, linhas de tempo, painéis fotográficos etc. O que aparece mais raramente são os gêneros ou ferramentas propriamente digitais, tais como *blog*, programas de rádio, redes sociais.

Na Geografia, mais centrada na leitura de imagens (mapas, imagens de satélite, etc.), sobretudo na leitura cartográfica. Já na História, a leitura e produção de narrativas e relatos, como um meio favorável à construção de conhecimentos históricos.

É necessário considerarmos que o componente curricular Educação Física, diferente dos demais, já possui o professor específico da área desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o que torna tal ensino mais familiar aos alunos, diferente do que acontece com os demais componentes curriculares.

Com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a atual organização das aulas de Educação Física estabelece que:

Parágrafo único - As aulas das disciplinas de Educação Física e de Arte, previstas nas matrizes curriculares dos anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

- 1 - com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I, que integra esta resolução;
- 2 - com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;
- 3 - em horário regular de funcionamento da classe;
- 4 - pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista. (SÃO PAULO, 2011b, p. 1)

Em 2014 a Secretaria do Estado de São Paulo publicou em versões preliminares, as Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano.

Tal documento visa auxiliar o professor de Educação Física na organização dos conteúdos e nas vivências práticas com seus alunos, que devem ocorrer através das orientações nas Diretorias de Ensino feitas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física. Dessa forma, para termos contato com o documento, segue no quadro abaixo a lógica das expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 5º ano:

Quadro 2 - Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental.

5º ANO
Experimentar as diversas formas de se-movimentar ³ que possibilitam a manifestação das práticas corporais, buscando ampliar suas realizações, aumentando gradativamente a complexidade, representar suas ações na prática; utilizar os conhecimentos aprendidos para melhorar a ação e criar/recriar novas

³ Elenor Kunz apresentou esse conceito do “se-movimentar humano” no Brasil em 1991. Tal perspectiva é destacada no Currículo do Estado de São Paulo, em que o “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que antes do movimento vem o sujeito (aluno) e ele é autor dos próprios movimentos, que por sua vez carregam suas emoções, desejos e possibilidades próprias de cada criança.

ressignificações do fazer na cultura de movimento. Reconhecer os caracteres que a compõem; compreender as suas implicações na prática e apreender seus sentidos e finalidades. Seguir a recomendação do professor para participar da Dança, do Jogo, da Ginástica, do Esporte e das Lutas; buscando atender com atenção a solicitação de uma atitude respeitosa; esforçar-se para participar da cultura de movimento; valorizar essa atitude em razão do reconhecimento que atribui à mesma para a transformação e transmissão desse patrimônio sociocultural; e mostrá-la em forma de interesse pela aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar.

DANÇA: Desenvolver o conteúdo Dança; Dança de Diferentes culturas brasileiras (regiões e etnias); Danças Folclóricas Brasileiras e Internacionais; Dança e Comunicação. Dança e Condicionamento Físico.

GINÁSTICA: Desenvolver o conteúdo Ginástica; Ginastica Geral; as capacidades física e neomotoras da Ginástica; Ginástica Artística.

JOGO: Desenvolver o conteúdo Jogo; Jogos Recreativos; Jogos de Raciocínio; Jogos Cooperativos; Jogos Competitivos.

ESPORTE: Desenvolver o conteúdo Esporte; Fenômeno sociocultural; Pré-desportivo ao Atletismo; Pré-desportivo ao Handebol; Pré-desportivo ao Futsal; Pré-desportivo ao Basquetebol; Pré-desportivo ao Voleibol.

LUTAS: Desenvolver o conteúdo Lutas; Lutas em forma de Jogos de Equilíbrio; Lutas em forma de expressões culturais; Lutas em Apresentações de formas individuais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Quadro das Expectativas de aprendizagem de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental, SÃO PAULO (2014, p. 15)

Percebemos que as Orientações Curriculares para o ciclo I pautam a Educação Física sob a ótica do se-movimentar e da utilização dos conhecimentos dos alunos para ressignificar a prática da cultura de movimento.

O 5º ano tem como base possibilitar ao aluno o conhecimento, experimentar, participar e perceber outras formas de se-movimentar na Dança (regionais e folclóricas), Ginástica (especificamente a ginástica artística); Jogos (raciocínio, cooperativos e competitivos), Lutas (e os jogos de equilíbrio) e

Esportes e cita especificamente, o Atletismo, Handebol, Futsal, Basquetebol e Voleibol e que o aluno busque cumprir a recomendação do professor para participar da atividade física, percebendo as expressões culturais nesses conteúdos, reconhecendo-os como fenômenos da cultura de movimento, seguindo as orientações acerca de como se comportar em face da execução da tarefa, acolhendo-a com atenção e empregando esforço para atendimento.

Dessa forma, podemos afirmar, a partir desses apontamentos, a possibilidade de avançar no ensino e aprendizagem da Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental, contudo é possível notar também certa inclinação ao conteúdo Esporte e suas modalidades específicas (Futsal, Handebol, Basquete e Voleibol) e que poderá ser observado com mais ênfase no Currículo da Educação Física para o Ensino Fundamental II, que será discutido a seguir.

Diferente das Orientações Curriculares, o Currículo do Estado de São Paulo destinado ao Ensino Fundamental II e Médio, sinaliza que se deve garantir a distribuição do caderno do aluno e do professor de acordo com cada componente curricular a todos os alunos e professores da rede. O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a) está organizado por componente curricular conforme os diferentes anos escolares e bimestres. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos dos componentes curriculares específicos e a aprendizagem dos alunos.

Especificamente para o componente curricular Educação Física, o documento considera que os adolescentes e jovens revelam novas afinidades com certas manifestações da cultura de movimento, como o *hip-hop*, capoeira, artes marciais, skate, musculação etc. e que em algumas vezes, o jovem que resiste a participar das aulas de Educação Física na escola movimenta-se espontaneamente em outros contextos, o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das culturas juvenis e a escola.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (2011a) para a Educação Física:

O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica. Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2011a, p. 225)

É no centro dessa discussão que o Currículo do Estado de São Paulo (2011a) sinaliza que a Educação Física deve ser repensada, sem negar a tradição da área, mas ampliando e qualificando suas possibilidades, dando relevância ao enfoque cultural, levando em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e pregando a pluralidade de ações. Assim, o Currículo aponta que a Educação Física escolar deve tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes.

Posteriormente, Currículo do Estado de São Paulo (2011a) indica que é esperado que para a Educação Física, os alunos ingressantes no 6º ano tenham vivenciado um amplo conjunto de experiências de se-movimentar ao longo do Ensino Fundamental I e possuam informações e conhecimentos sobre jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, exercício físico etc., pois no Ensino Fundamental II, entre o 6º e o 9º anos, trata-se de evidenciar os significados e intencionalidades das experiências anteriores dos alunos:

Por exemplo, as várias experiências de saltar realizadas nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental vão sendo confrontadas com as experiências esportivas do salto em distância e do salto em altura, modalidades específicas do atletismo, ou as experiências de passe com mãos e pés, utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, realizadas em várias atividades ou jogos nas séries iniciais, serão experimentadas e compreendidas como elementos necessários para a prática de modalidades esportivas como o basquetebol, o handebol ou o futsal. As experiências com várias situações rítmicas serão cotejadas com organizações mais complexas, como manifestações de danças regionais e nacionais. As experiências com os movimentos corporais serão fundamentadas em explicações sobre o funcionamento do organismo. (SÃO PAULO, 2011a, p. 226)

Há também o propósito de diversificar, sistematizar, aprofundar e proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, como exemplo:

Os jogos coletivos com regras simples das séries iniciais do Ensino Fundamental, como o pega-pega com bola, a queimada, o passa-dez, o câmbio etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5a série/6o ano a 8a série/9o ano à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo. Se uma característica dos jogos coletivos nas séries iniciais é a aglutinação em torno da bola e a movimentação em bloco por parte dos participantes com ocupação restrita dos espaços de jogo, caracterizando o jogo chamado de “anárquico”, posteriormente, ao longo das séries seguintes, a movimentação dos jogadores, a ocupação do espaço e a comunicação entre eles tornam-se mais elaboradas e taticamente mais refinadas (SÃO PAULO, 2011a, p. 227)

Dessa forma, para termos contato com a organização dos conteúdos da Educação Física no Currículo do Estado de São Paulo (2011a), segue no quadro abaixo os conteúdos e habilidades em Educação Física para serem desenvolvidos no 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Quadro de conteúdos e habilidades em Educação Física para o 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental.

Conteúdos	
1º Bimestre	<p>Tema 1 – Jogo e esporte: competição e cooperação</p> <p>Jogos populares, cooperativos e pré-desportivos</p> <p>Esporte coletivo: princípios gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ataque • Defesa • Circulação da bola
	<p>Tema 2 – Organismo humano, movimento e saúde</p> <p>Capacidades físicas: noções gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agilidade, velocidade e flexibilidade • Alongamento e aquecimento
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes tipos de jogos e reconhecer seus significados socioculturais • Identificar semelhanças e diferenças entre jogo e esporte • Identificar princípios de competição e de cooperação em diferentes tipos de jogos • Identificar princípios comuns do esporte coletivo • Identificar as capacidades físicas de velocidade, agilidade e flexibilidade presentes nas atividades do cotidiano e em algumas manifestações da cultura de movimento • Reconhecer a importância e as características do aquecimento • Relacionar as capacidades físicas de velocidade, agilidade e flexibilidade às práticas de aquecimento e alongamento

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – Educação Física (2011a), p. 232.

Podemos afirmar, a partir desses apontamentos, o avanço nos conteúdos, habilidades e expectativas de aprendizagem da Educação Física, identificada através da sustentação teórica e prática do que se espera que os alunos aprendam ao longo do Ensino Fundamental, sobretudo no 6º ano. Para tanto, o Currículo do Estado de São Paulo (2011a) para a Educação Física inicia reforçando que o ensino da Educação Física precisa ser repensado, levando em consideração as manifestações culturais contemporâneas das juventudes, como o *hip hop*, o skate e outras práticas corporais, dando relevância pedagógica aos conteúdos relacionados ao movimentar-se humano, nos jogos, na ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Contudo, é observável o trato dos conhecimentos e conteúdos da Educação Física com um viés mais esportivo pelo currículo já na sua apresentação quando aponta que entre o 6º e o 9º ano, objetiva-se sistematizar, aprofundar e

proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas.

Ao considerar a queimada, o câmbio ou o passe-dez como “jogos coletivos com regras simples”, o currículo inclina o professor de Educação Física e outros leitores interessados, ou os alunos, a considerarem esses jogos como “pré-desportivos” e não com um fim nele mesmo, podendo assim também descaracterizá-lo como um jogo com sua complexidade própria. Afinal, o que é o esporte senão uma forma de jogo na sua essência.

Neste contexto, nos parece que mesmo diante da necessidade diversificar os conteúdos, valorizar as práticas juvenis e trazer para a escola os elementos da cultura corporal de movimento, o esporte ainda envolve uma parte considerável dos conteúdos da Educação Física.

Diante do exposto, é fundamental considerarmos que os alunos do 5º ano advêm de uma dinâmica escolar com as características próprias do Ensino Fundamental I, a sala de aula fixa, o currículo, os materiais didáticos, a professora regente que leciona a maioria dos componentes curriculares, o recreio e a Educação Física e quando vivenciam a transição para o 6º ano, muitos desses processos se modificam, a dinâmica escolar muda, o currículo, os professores e a Educação Física, por exemplo, com o uso inédito de apostila. Então, como entender esse processo de transição escolar? Como os alunos identificam esse momento de na trajetória escolar deles? É um momento de transição amena ou os desafios marcam esse processo de mudança? Por isso seguimos com esta problemática no item a seguir.

1.1 Os estudos sobre a transição do 5º para o 6º ano

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988) a palavra “transição”, significa mudança, passagem de um estado de coisas a outro.

Toda e qualquer transição propõe mudanças e adaptações, o que também acontece na dinâmica escolar. Os alunos, dentro de um sistema organizado, passam por períodos de transições, começando da Educação

Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, depois do 5^o⁴ para o 6º ano do Ensino Fundamental, do 9º ano para o Ensino Médio e por fim, do 3º ano do Ensino Médio para o Ensino Superior. (HAUSER, 2007).

Para Hauser (2007), uma vez que se mantém o mesmo nível de ensino, no caso o Ensino Fundamental, a transição do 5º para o 6º ano deveria se caracterizar mais como uma mudança branda e não como um cenário de desgaste dos alunos. Neste sentido, ainda em Hauser (2007), o termo que melhor exprime esse momento é de um ritual de passagem, pois é marcado por uma ruptura, uma transição.

Sobre a transição do 5º para o 6º ano, Dias-da-Silva (1997) comenta que percebe mudanças e diferenças marcantes, como por exemplo, nos cadernos dos alunos. No Ensino Fundamental I a autora comenta que há certa tradição da cultura escolar, como a “pilha” de cadernos para a professora “passar visto”, ou individualmente ou visitando as carteiras para checar as atividades realizadas pelos alunos que procuram caprichar na letra e carinhosamente enfeitam os cadernos com adesivos. No 6º ano, a autora comenta que, mesmo sem presenciar tal atitude, os professores passam a advertir os alunos dizendo que vão recolher os cadernos. Para a autora é surpreendente como em pouco tempo os alunos deixam de dar importância aos cadernos, bem como deixam de fazer tarefas ou de copiar as atividades da lousa.

Borges (2015) indica que nessa transição do 5º para o 6º ano, quando as crianças deixam os professores generalistas e passam a trabalhar com os professores especialistas, os desarranjos acontecem e podem ser observados pela queda no rendimento escolar, pela indisciplina e pelo desinteresse pelas aulas.

Dias-da-Silva (1997) aponta que muitos professores lecionam em diferentes salas e turmas, cumprem os conteúdos e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber os nomes dos alunos ou de conhecê-los ao longo do ano, por isso é comum os alunos do 6º ano sentirem certo saudosismo pelo ano escolar anterior e, principalmente pela professora de sala.

⁴ No momento em que Hauser (2007) publicou sua pesquisa, o Ensino Fundamental era organizado em séries, portanto a 4ª série refere-se hoje ao 5º ano, bem como a 5ª série refere-se ao 6º ano. A nomenclatura foi atualizada para acompanhar a escrita do trabalho.

Rosa e Proença (2003) lembram que o tempo para estabelecer um vínculo entre professores e alunos no Ensino Fundamental II é curto e a organização por componentes curriculares exige que os alunos aprendam a lidar com aproximadamente nove professores que tem diferentes expectativas frente à turma de alunos.

Diferente dessa dinâmica, Dias-da-Silva (1997) salienta que no 5º ano a professora regente tem quase quatro horas para as atividades em sala de aula, portanto pode usar mais tempo para trabalhar uma ou outra questão de maior dificuldade para as crianças.

A esse respeito, Dias-da-Silva (1997) declara que no 6º ano:

[...] o maior vilão é sempre o sinal. Sinal que interrompe uma explicação ao meio, ou trunca a cópia no trecho mais importante; sinal que é a concretização do grande alçó do professor secundário – o tempo. Tempo ditador, mais imprimido de uma característica de *rigidez* não justificada. Tempo que leva o professor a legitimar uma quantidade excessiva de informações numa mesma e única aula. Tempo que leva a professora a ficar na lousa (porque escreve mais rápido) para garantir que 36 exercícios sejam corrigidos na mesma aula, em 50 minutos. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 107)

Para Dias-da-Silva (1997) há mudanças até mesmo no ato de fazer a chamada, por exemplo, no 5º ano ela pode ou não ser feita no início da aula, representa muitas vezes, um momento de troca afetiva entre professora e alunos, chamando cada criança pelo nome, comentando alguma questão observada e/ou investigando o motivo pelo qual algum aluno faltou. No 6º ano esse cuidado parece inexistente e a chamada assume um papel disciplinador, uma forma de sinalizar para o aluno que a aula começou e que ele deve ficar em silêncio.

Dentro desse momento de transição do 5º para o 6º ano, Dias-da-Silva (1997) ressalta que, em torno de três meses, os alunos do 5º ano passam de uma condição de “grandinhos”, “maduros” para uma condição de “pequeninhos”, “imatuross, indisciplinados e sem base” no 6º ano.

Para Rangel (2011), na transição do 5º para o 6º ano não há ritos e nem cerimônias que demarquem esse processo de transição, mas há indícios da desestabilização vivenciada pelos alunos, circunscrevendo um campo de rupturas e reorganizações para o qual nada é feito.

Também nesse sentido, Dias-da-Silva (1997), destaca que a transição do 5º para o 6º ano é passagem, uma passagem sem rito, e salienta que existem apenas alertas sobre esse momento de transição, mas não há qualquer preparação prévia nem para os alunos e nem para os professores do Ensino Fundamental I e II.

De acordo com a literatura sobre a transição do 5º para o 6º ano, as mudanças não ocorrem somente na troca de ambiente escolar, ela envolve elementos, detalhes característicos desse momento.

Com relação à Educação Física, não há muitos estudos que se debruçaram em compreender como esse componente curricular se encontra estruturado no 5º e no 6º ano e de que forma a transição entre esses ciclos pode influenciar na vida escolar dos alunos ou no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física envolvidos nesse processo, contudo, a pesquisa de Lucchesi e Ferreira (2009) contribui com as discussões feitas aqui.

Lucchesi e Ferreira (2009), ao analisarem esta transição no cenário da Educação Física, apontam que entre as relações sociais dos alunos do 5º ano⁵ não foram identificados grandes atritos, mas foi possível observar algumas provocações, principalmente entre meninos e meninas. Quando, por exemplo, uma menina era chamada de briguenta pelos meninos, esta corria atrás do agressor. Já no 6º ano, observaram uma dinâmica mais amistosa entre os alunos, inclusive com uma melhor relação entre meninos e meninas, envolvendo diálogos, atividades em conjunto (como rodinhas de voleibol fora da quadra) e pouca provocação entre eles.

A relação professor-aluno também se apresentou de forma diferenciada. De acordo com Lucchesi e Ferreira (2009) o relacionamento do professor de Educação Física do 5º ano com os alunos era mais distante, pautado pela rigidez e disciplina, ao passo que o professor de Educação Física do 6º ano estabelecia maior proximidade, não somente na condução das atividades da aula, mas através de diálogos e a concretização de acordos, amenizando diferenças e inserindo-se no contexto dos alunos.

⁵ No momento em que Lucchesi e Ferreira (2009) fizeram a pesquisa o Ensino Fundamental era organizado em séries, portanto a 4ª série refere-se hoje ao 5º ano, bem como a 5ª série refere-se ao 6º ano. A nomenclatura foi atualizada para acompanhar a escrita do trabalho.

Segundo Lucchesi e Ferreira (2009), o professor de Educação Física do 6º ano balizava suas aulas através de uma relação bem amistosa com os alunos, com diálogos, estabelecia estímulos sociais e afetivos, manifestava reforço positivo e elogios aos alunos, o que se refletia no desenvolvimento individual e na grande participação dos alunos nas aulas. Por outro lado, a objetividade e a rigidez, mais presentes no professor de Educação Física do 5º ano, parecem ter contribuído com atitudes de maior dispersão e desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física. Ainda sobre a relação professor-aluno, Lucchesi e Ferreira (2009) contam que mesmo quando o professor do 6º ano repreendia algum aluno, não o fazia de forma rígida, mas conversava e explicava a justificativa do fato.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos e o trato com os conteúdos, Lucchesi e Ferreira (2009) notaram gradual transformação, aumento de complexidade e níveis de criticidade e autonomia mais elaboradas no 6º ano.

As metodologias utilizadas por cada professor de Educação Física, segundo Lucchesi e Ferreira (2009) apresentaram diferenças pontuais. Nas aulas do professor de Educação Física do 5º ano foi estabelecido um grau elevado de repetição de atividades motoras, que eram consideradas pelo professor como jogos pré-desportivos e que serviriam de base para habilidades específicas que seriam desenvolvidas futuramente pelos alunos. No 6º ano o professor de Educação Física orientava-se pela mesma perspectiva, entretanto, a metodologia utilizada em suas aulas estabelecia relação direta com o modo como se relacionava com os alunos, ou seja, o professor não se limitava a uma única forma de ensinar, mas explorava os valores e a informação a respeito do conteúdo que estava sendo ensinado. De acordo com Lucchesi e Ferreira (2009) essa dinâmica relacional parecia garantir uma grande participação dos alunos nas aulas, bem como, maior atenção dos alunos.

Um exemplo observado por Lucchesi e Ferreira (2008) foi a preocupação que o professor de Educação Física do 6º ano manifestava em aula com o andamento das atividades, nas explicações do conteúdo ou na justiça para divisão de times. Em que certa vez, separou os grupos colocando a mão na cabeça de cada aluno, numerando em um ou dois, para posteriormente

chamar os alunos do time um e time dois, tal demarcação não gerou reclamações ou beneficiamentos.

Com relação às aulas de Educação Física do 5º e do 6º ano, houve um consenso entre os professores de Educação Física quanto à necessidade de diversificação e aprofundamento das atividades motoras com o aumento dos anos escolares. No entanto, para Lucchesi e Ferreira (2009), as metodologias utilizadas nas aulas possuíam forte relação com a quantidade de informação e conhecimento dos professores sobre os alunos e as problematizações que cercavam a transição entre os anos. Por exemplo, o professor de Educação Física do 5º ano apontava que não havia grande diferença motora entre o 5º e o 6º ano, mas que ao longo dos anos escolares as relações sociais iam aumentando, bem como a autonomia dos alunos. Já o professor de Educação Física do 6º ano observava que os alunos do 5º ano eram mais dependentes do professor, ao passo que os alunos do 6º ano estavam se adaptando a escola, a dinâmica de terem vários professores, são alunos mais indisciplinados, estão mais livres, há uma maior interação entre meninos e meninas, a mudança física é maior nas meninas, pois amadurecem mais e estão no início do processo de criticidade, mas ainda há lúdico.

Com tais dados, Lucchesi e Ferreira (2009) ressaltam que o professor de Educação Física da 6º ano mostrou-se mais consciente da problematização que está embutida na transição entre o 5º e o 6º ano. De acordo com o professor de Educação Física do 6º ano: “[...] Alunos ficam perdidos com mudanças, viver aquilo é mais difícil. Problemas de entendimento entre os professores e suas maneiras de trabalhar. Alunos às vezes passam a ser maus alunos, mas não é a realidade” (LUCCHESI e FERREIRA, 2009, p. 121).

A análise desses trabalhos sobre a transição do 5º para o 6º ano, nos auxiliou a demarcar um cenário de mudanças na trajetória escolar dos alunos. As mudanças foram percebidas desde a organização escolar, as salas de aula, sinal, recreio, material didático, a relação entre os alunos, meninos e meninas, até a questão afetivo-social entre professores e alunos. Os apontamentos para a Educação Física também se apresentaram da mesma forma, pois a convivência entre os alunos, o trato dos conteúdos da Educação Física também se remeteu à relação professor-aluno.

Nos chama atenção no trabalho de Lucchesi e Ferreira (2009) que o professor de Educação Física do 6º ano apresentou uma relação mais satisfatória com os alunos e as aulas de Educação Física, pois segundo os autores, essa conduta positiva, além de estar relacionada com a forma como o professor do 6º ano trata os alunos e os conteúdos da Educação Física, também se destaca pelo professor mostrar sensibilidade com os alunos recém-chegados ao 6º ano e ter conhecimento sobre alguns dos desafios vividos pelos alunos nesse momento de transição do 5º para o 6º ano e considerá-lo no desenvolvimento de suas aulas. Tal entendimento pareceu garantir uma maior participação e atenção dos alunos nas aulas de Educação Física.

Diante dessas considerações, nos indagamos sobre a importância de conhecer e analisar como os alunos pensam e vivem esta fase da vida escolar deles. Como será que os alunos representam esta transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental? E como é esta questão para a Educação Física? Foi pensando nisso que o capítulo seguinte foi construído.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 O que são representações sociais?

O campo de estudo das representações sociais teve seu surgimento na psicologia social através de Serge Moscovici, um psicólogo social francês.

Para Moscovici (2015) a teoria das representações sociais toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza, singularidade e imprevisibilidade. Seu objetivo é “[...] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (p. 79).

A construção do conceito das representações sociais teve alguns influenciadores, no entanto, talvez o conceito mais próximo, Moscovici buscou no conceito das representações coletivas de Durkheim, para quem qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais constituiria um erro grosseiro (SÁ, 1999)

O conceito de representações coletivas de Durkheim procura dar conta de fenômenos como a religião, a ciência, os mitos, em termos de conhecimentos e que são, segundo Durkheim, inerentes à sociedade. Contudo, o conceito durkheimiano abrange uma gama ampla de formas de conhecimento, com uma concepção estática e absoluta enquanto para Moscovici as representações sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica de conhecimento, com flexibilidade e vistas como um fenômeno passível de ser analisado posteriormente ou serem eles próprios explicados. Assim, o desafio maior de Moscovici consistia em situar efetivamente a psicologia social no cruzamento entre a psicologia e as ciências sociais (SÁ, 1999).

A escolha polissêmica da palavra “representação” segundo Spink *et al.* (1995) significa tanto re-apresentação, quanto interpretação da realidade.

De acordo com Spink *et al.* (1995) é na psicologia social que as representações deixam de ser mera noção catalisadora e adquirem a condição de abordagem, ou teoria.

Ainda de acordo com Spink *et al.* (1995):

Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas, são produtos de determinações tanto históricas com do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social. (p. 8)

A partir da teoria de Moscovici surgiram três correntes teóricas complementares, que Sá (1998) afirma não serem incompatíveis, mas apenas abordam aspectos específicos das representações utilizando-se de metodologias diferentes. São elas, as correntes propostas por: Jean-Claude Abric, Willem Doise e Denise Jodelet.

De acordo com Sá (1998) a corrente de Jean-Claude Abric aborda o conteúdo cognitivo da representação formalizando a Teoria do Núcleo Central, enfatizando que toda representação é organizada em torno de um núcleo central que tem por característica a estabilidade, a rigidez e o consenso, atribuindo sentido e unificando os elementos periféricos (mutável, flexível e individualizado) que se entrelaçam na formação do tecido representacional. A corrente de Willem Doise enfatiza a dimensão das condições de produção e circulação da representação e que as mesmas são princípios geradores de tomadas de posição, sendo a posição ou inserção social determinante das representações, pois trazem a marca de um condicionamento social e a corrente liderada por Denise Jodelet, que Sá (1998) diz ser a mais fiel à teoria de Moscovici, em que a autora enfatiza como as representações são veiculadas na vida cotidiana através dos discursos, dos comportamentos e das práticas sociais.

Denise Jodelet aponta que as representações sociais tem cinco características fundamentais: I) é sempre representação de um objeto; II) tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; III) tem um caráter simbólico e

significante; IV) tem um caráter construtivo; V) tem um caráter autônomo e criativo (SÊGA, 2000).

Conforme Machado e Barra Nova (2010), para Moscovici, a função das representações sociais é tornar familiar o que é estranho e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos imprescindíveis para a sua construção: objetivação e ancoragem.

A objetivação é o processo pelo qual os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, às palavras. Nesse processo de construção forma-se uma espécie de esquema ou figura em que objetos estranhos vão sendo selecionados e classificados e mais tarde naturalizados, ou seja, materializados, constituídos, arrumados. A ancoragem constitui-se como uma atividade que introduz o estranho e o desconhecido em categorias que já são familiares ao indivíduo. Ancorar é trazer o novo para o familiar. Assim, a objetivação apresenta-se como os elementos representados de uma ciência que integram-se a uma realidade social e a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como os indivíduos as expressam (MACHADO & BARRA NOVA, 2010).

Na psicologia social, como aponta Sá (1999), é importante levar em consideração tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua realidade concreta e histórica.

Diante desse desafio, Sá (1999) faz uma lista extensa de assuntos e questiona como podemos situar o conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns na vida cotidiana a partir de temas como: a saúde e a doença; a medicina e as práticas terapêuticas; a preservação ecológica, a poluição e a responsabilidade de países industrializados; a política; a economia e os interesses estrangeiros; o masculino e o feminino; a homossexualidade; a mãe solteira; os descasados; o computador; a tecnologia; as desigualdades sociais e educacionais; a marginalidade; a violência; o tráfico de drogas; o crime organizado, etc., para demonstrar a diversidade de assuntos que surgem no dia-a-dia das relações interpessoais, que são de interesse e curiosidade das pessoas, requerendo compreensão e instigando reflexões. Conforme Sá (1999):

As explicações então veiculadas vão além do que chamaríamos de simples opiniões sobre os assuntos ou atitudes isoladas em relação aos objetos sociais neles envolvidos. Comumente, fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais. (SÁ, 1999, p. 26)

A esses conjuntos de conceitos, afirmações e explicações presentes em todas as ocasiões e lugares nos quais as pessoas se encontram e se comunicam, Moscovici vai denominar de representações sociais e que devem ser consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais (SÁ, 1999).

As representações sociais fazem parte da vida em sociedade, contudo, como aponta Sá (1999), cabe ainda questionar: Qual a origem da compreensão dos assuntos e explicações emitidas pelas pessoas? Como teria sido originado certo conhecimento? As representações sociais referem-se a conhecimentos inerentes à própria sociedade ou de pensamentos elaborados individualmente? De acordo com Sá (1999):

Trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas, não sozinhos. A semelhança de seus pronunciamentos – se não com os dos interlocutores do momento, pelo menos com os de outros grupos de que participe – demonstra que terão pensado juntos sobre os mesmos assuntos. (p. 27)

Então, as representações sociais caracterizam um vasto campo de estudos psicossociológicos e defendem tanto o conjunto de fenômenos quanto o conceito e a teoria construída para explicá-los. É com essa forma de pensamento, distante de uma concepção exclusivamente social quanto estritamente psicológica, que Moscovici vai denominar de representações sociais (SÁ, 1999).

Leme, Bussab e Otta (1989) consideram a representação social como uma versão contemporânea do senso comum e explicam que a maior parte dos conceitos que se firmam hoje no nosso entendimento é produto do universo da ciência e da pesquisa científica. Isso significa uma massa de conhecimentos que nos diz respeito, mas que está distante de nós. Na medida em que este

processo de influências diversas nos ajudam a elaborar e reelaborar o senso comum, temos a materialização do universo consensual, ou seja, as representações sociais.

Wachelke e Camargo (2007) questionam o caráter teórico das representações sociais, no sentido clássico do termo. Os autores observam que a teoria das representações assemelha-se mais a uma estrutura de conceitos, processos, um domínio de investigação que possibilita uma nova via de acesso aos fenômenos cognitivos, que uma teoria formal. Contudo, os autores consideram que o crescimento da utilização da teoria em diversos contextos demonstra que ela é bem sucedida como recurso científico.

Em outra perspectiva, Lane (1995) afirma que a representação social se apresenta como um conceito extremamente importante para os estudos, pois “[...] ela constitui o dado empírico do qual se parte para uma análise dialética, que permite conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade de sujeitos situados social e historicamente” (p. 68).

Ancorada nesta ideia, Lane (1995) cita o estudo de Sheila de Almeida que analisou como crianças de dois grupos de níveis socioeconômicos diferentes utilizam os espaços que mais gostam de brincar. Por meio da análise dos desenhos feitos pelas crianças, a autora concluiu que o grupo menos favorecido economicamente utiliza espaços mais abertos, rua, quintal, árvores, plantas e pessoas, enquanto o grupo com mais recursos financeiros restringe-se a desenhos de quadras de voleibol ou futebol, isto é, espaços bem definidos e demarcados. Diante dessas representações sociais, Lane (1995) aponta a importância e a possibilidade de se fazer reflexões a respeito dos espaços urbanos destinados às crianças de diferentes grupos socioeconômicos, bem como, dos desdobramentos dessas condições no processo de desenvolvimento e socialização infantil.

Com tais apontamentos, Lane (1995) encaminha seus estudos através de uma psicologia materialista-histórica e dialética, inspirada em pensadores como Vygotsky e Leontiev. Tais autores partem da concepção de que o ser humano constitui-se como tal, ao longo da história da humanidade, pela cooperação com outros homens no trabalho de sobrevivência. Um exemplo deste processo é o desenvolvimento de ferramentas e a linguagem para o qual

“[...] o homem – fisiológico e psicológico – mais a sociedade e sua história são indissociáveis de tal forma que toda a psicologia humana é, necessariamente, social” (p. 67).

Peixoto, Silva e Wolter (2018) investigaram como os estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro lidavam com o sistema de cotas. De acordo com os autores, o grupo de cotistas possuía um posicionamento significativamente mais favorável às diferentes modalidades de cotas do que o grupo de não cotistas. Tal estudo permitiu identificar diferentes relações com o sistema de cotas, bem como, a influência do campo afetivo no desenvolvimento das representações sociais dos estudantes universitários e dos posicionamentos desses grupos.

Jodelet (2001) sintetiza as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação dos processos cognitivos e das interações sociais. (p. 22)

Ao considerarmos a teoria das representações sociais, podemos concluir que as pesquisas nesse campo objetivam encontrar não só o conhecimento compartilhado por um grupo, mas compreender como ele é construído, seus significados e aquilo que se percebe a respeito de algo.

Caminhando por esta perspectiva, a Educação é uma das áreas temáticas investigadas pela teoria das representações sociais, como aponta Sá (1998), a Educação é uma “[...] co-extensão da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais” (p. 39). Assim, no item a seguir discutiremos como as representações sociais estão sendo utilizadas para compreender a escola e a Educação Física.

2.2 O que dizem os estudos sobre representações sociais na escola e na Educação Física.

Este subitem foi elaborado a partir da busca e análise de produções acadêmicas em formato de artigos encontrados no Google Acadêmico. As

palavras-chave utilizadas foram: “representações sociais e escola”, “representações sociais e educação” e “representações sociais e Educação Física”.

A escola possui uma gama variada de representações sociais e um leque muito grande a ser pesquisado. Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais é bastante importante para a Educação, pois contribui com uma abordagem e compreensão da vida mental individual e coletiva dos integrantes do ambiente escolar (CERQUEIRA, 2011).

Identificando as representações sociais de professores do Ensino Fundamental I sobre a escola, Cerqueira (2011) constatou que para os professores, a escola é um local de conhecimento e aprendizado dos alunos, centrada no crescimento sócio intelectual, no qual as descobertas acontecem.

Machado & Freire, (2014) levantaram as representações sociais de crianças de escolas públicas do Recife/Pernambuco sobre escola e aprendizagem. As autoras constataram que para as crianças, embora a escola não seja o único espaço destinado à aprendizagem, é o local mais indicado para isso. Revelaram também, uma representação social promissora e positiva de escola sendo um espaço de preparação para o mundo do trabalho e ascensão social. Em outro cenário, Barra Nova & Machado (2010) identificaram as representações sociais de crianças da rede particular de Jaboatão dos Guararapes/Pernambuco sobre a escola e verificaram que elas consideravam a escola como um fim em si mesma, e que, além de servir como um espaço de convivência e de troca de experiências, lhes proporcionava uma formação individual útil para um futuro distante. Nas palavras das autoras:

Tais considerações nos aproximam de uma representação social de escola como um local de socialização e ao mesmo tempo de aprendizado, embora a aquisição deste ensino não possua nenhuma razão ou objetivo imediato. Esta representação social de escola reflete as experiências e características do grupo pesquisado que por ter garantidas as suas necessidades, não dá à escola o significado de um local fundamental para ascenderem socialmente, diferente das representações de escola dos alunos da rede pública. (BARRA NOVA & MACHADO, 2010, p. 35)

Madeira (2003) verificou as representações sociais de adultos analfabetos sobre educação e aprendizagem e, de acordo com a autora, tal

grupo apresentou uma representação de que a escola seria como um espaço vazio, algo que parece desprovido de significados positivos, visto que trata-se de um grupo com trajetória de fracasso (ou de reduzido acesso) à escola.

O estudo das representações sociais também pode nos auxiliar a compreender melhor a Educação Física na escola. Mello *et al.* (2012), por exemplo, identificaram as representações sociais de professores de Educação Infantil de Vitória/Espírito Santo sobre Educação Física. Os resultados sinalizaram que, para esse grupo, a Educação Física é como um momento de descanso para as professoras regentes e vista como componente curricular auxiliar para atender às demandas da escola. Com tais indicadores, os autores observaram certa desvalorização da Educação Física como componente curricular.

Souza e Kalinowski (2011) buscaram conhecer as representações de Educação Física manifestadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ponta Grossa/Paraná. Segundo os autores, para a maioria dos alunos, a Educação Física é um componente curricular muito apreciada, no entanto o papel desempenhado pelo professor de Educação Física é considerado muito mais fácil do que o desempenhado pelo professor regente da turma. Para os autores, as representações sociais possibilitam entender algumas ações e atitudes dos alunos e possibilitam organizar outros encaminhamentos pedagógicos.

Beggiato e Silva (2007) com o objetivo de verificar qual o conteúdo da Educação Física mais valorizado pelos alunos, realizou uma pesquisa com 87 alunos de 6º, 7º 8º e 9º anos de uma escola particular de São Paulo. Segundo os autores, a aprendizagem dos esportes foi a unidade de significado predominante entre os alunos e os tópicos relacionados ao desenvolvimento físico e bem estar foram mencionados, porém em número menor que o esporte.

Procurando compreender a evasão de alunos do Ensino Médio das aulas de Educação Física de uma escola pública do Rio de Janeiro, Freitas, Triani e Novikoff (2017) indicam que as representações sociais de Educação Física estão associadas ao esporte, mais especificamente ao futebol e práticas docentes repetitivas, sem diversificação e inovação. Os autores constataram

que durante a observação na escola, diversas vezes os alunos não foram com roupas apropriadas, não demonstravam interesse ao que era proposto (inclusive trabalhos escritos e estudos dirigidos) e não interagiam entre si. Para os autores “[...] uma representação social negativa da Educação Física pode conduzir o estudante ao afastamento das aulas, da mesma forma que a representação social positiva da disciplina o aproxima” (p.23). Os mesmos autores sugerem que os professores de Educação Física, por meio das representações sociais, podem acessar os conteúdos que mais interessam aos alunos, podendo constituir um método para minimizar a problemática da evasão nas aulas de Educação Física.

Essa ocorrência também foi observada nos alunos do Ensino Médio de Guarapuava/Paraná, em pesquisa de Honorato (2017). As representações sociais de Educação Física identificadas foram associadas à saúde e à diversão. Apesar de 77 dos 79 alunos responderem que participam das aulas de Educação Física, Honorato (2017) aponta que isso não parecia se dar de forma significativa, pois:

[...] compreendemos que esta participação está fragilizada, uma vez que as aulas são ministradas por meio de um único conteúdo, o esporte. A metodologia de ensino utilizada para trabalhar o esporte é de forma estanque em que cada aluno, joga da maneira que quiser sem a intervenção do professor. Também constatamos que os alunos gostariam que as aulas tivessem a mediação do professor, trabalhando com conhecimentos e intervindo com momentos de organização das mesmas. (HONORATO, 2017, p. 14)

Ao contrário desses estudos, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de Santo André/São Paulo manifestaram uma representação social diferente sobre a Educação Física. De acordo com Guarinon (2016), os alunos que vivenciaram aulas de Educação Física, orientadas pelo Currículo do Estado de São de Paulo durante todo o Ensino Médio, demonstraram entender a Educação Física como um componente curricular igual às outros, considerando os conhecimentos aprendidos como importantes porque poderiam ser utilizados fora da escola. A motivação em participar das aulas de Educação Física se deu por gostarem dos conteúdos relacionados às modalidades esportivas, além de também visar a nota.

Stroher e Musis (2017) pesquisaram as representações sociais que os graduandos do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso tinham acerca do trabalho com o corpo/aluno na escola. Os autores constataram que o esporte ainda dá o tom da atuação do professor de Educação Física para os futuros docentes. Nessa perspectiva, Stroher e Musis (2017) concluem que pelo fato dos esportes ainda estarem mais próximos das experiências dos graduandos, tal contexto auxilia na construção das representações, fazendo uma aproximação com o que escreve Jodelet (citada por Stroher e Musis, 2017) ao estabelecer relação entre o que se sabe e onde se sabe.

De acordo com Stroher e Musis (2017):

É no organizar as relações entre o meio e os outros que as representações sociais direcionam e estabelecem condutas sociais sobre determinado assunto, ação ou conhecimento. A partir do momento em que se penetra o discurso, tais representações possibilitam a difusão do conhecimento, bem como sua assimilação interfere nas condutas individuais e coletivas, o que pressupõe um aspecto de definição das identidades e suas expressões na sociedade (JODELET citada por STROHER E MUSIS, 2017, p. 235).

Ainda nessa perspectiva, Stroher e Musis (2017) apontam que, dessas concepções de corpo que são partilhadas nas relações sociais, criam-se conhecimentos do senso comum que determinam como cada sujeito interpreta, sente e vivencia seu corpo. No caso da pesquisa feita pelos autores, os olhares para o corpo sob a óptica das representações sociais dos graduandos em Educação Física contribuem para compreender quais conhecimentos sobre o corpo circulam nesse espaço e como esses podem influenciar os futuros professores de Educação Física em suas práticas com os alunos na escola.

Como podemos notar, os resultados dessas pesquisas são similares, apontando para uma Educação Física relacionada ao esporte, lazer, saúde e bem estar. Isto faz sentido sob o ponto de vista histórico da Educação Física escolar, pautada no ensino dos esportes e no desenvolvimento da aptidão física voltada para a saúde. Tais concepções também são reforçadas pelos veículos de massa, a mídia e estão presentes no senso comum.

Com base nos estudos aqui apresentados, podemos perceber as contribuições de investigações que se pautam pelo referencial das representações sociais, especialmente na revelação destas representações por parte dos alunos. Entendemos que, assim como aponta Sá (1998), os fenômenos das representações sociais estão “espalhados” por aí, na cultura, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa, nos pensamentos individuais e nas instituições, como na escola, e os alunos os percebem/os constroem de acordo com suas experiência e relações estabelecidas na própria escola.

Tais proposições despertaram nosso interesse em estudar as representações sociais que circulam nesse ambiente, especialmente aquelas construídas pelos alunos acerca da transição do 5º para o 6º ano.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo abordamos os procedimentos metodológicos para desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, apresentamos a caracterização do contexto desta investigação, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise dos resultados.

Considerando o objetivo desse trabalho, que é analisar as representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano e como isso se dá na Educação Física, justificamos que o presente trabalho se orientou pela abordagem qualitativa de investigação, que mantêm um contato direto com a situação e o contexto nos quais os fenômenos ocorrem (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Ainda na perspectiva qualitativa de pesquisa, concordamos com Minayo (2004) quando salienta que a mesma se caracteriza pela descrição e compreensão dos fenômenos estudados.

Com tais apontamentos, a pesquisa qualitativa pode nos ajudar na compreensão do cenário escolar, nos permitindo identificar e analisar as representações sociais manifestadas pelos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como na Educação Física.

3.1 Contexto e participantes da pesquisa.

Para efetivar a pesquisa com alunos de 5º e 6º ano e analisar suas representações sociais sobre a transição desses ciclos, consideramos necessário envolver alunos da rede pública do Estado de São Paulo. Para isso, selecionamos uma escola pública estadual paulista de Ensino Fundamental I, a escola Carlos Marques⁶ que estava localizada próxima de outras escolas de Ensino Fundamental II, a Escola Wladimir Rodrigues⁷ e a Escola Leon

⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos e das escolas dessa pesquisa os nomes são fictícios.

⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos e das escolas dessa pesquisa os nomes são fictícios.

Oliveira⁸, a fim de encontrar e acompanhar os participantes da pesquisa na transição do 5º para o 6º ano. Para elucidar o contexto, segue uma figura do mapa das escolas:

Figura 2: Mapa de localização representativa da Escola de Ensino Fundamental I Carlos Marques e as escolas de Ensino Fundamental II Leon Oliveira e Wladimir Rodrigues.



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando tais critérios, ao todo, os participantes da pesquisa totalizaram 67 alunos, sendo 37 alunos do 5º ano da Escola Carlos Marques e 30 alunos do 6º ano (16 alunos da escola Wladimir Rodrigues e 14 alunos da escola Leon Oliveira) envolvidos com a transição do 5º para o 6º ano.

QUADRO 3: Caracterização dos participantes da pesquisa e das escolas.

ANO	ESCOLA	ALUNOS
5º ano 2017	Escola Carlos Marques	37 alunos
6º ano 2018	Escola Leon Oliveira	14 alunos
	Escola de Tempo Integral Wladimir Rodrigues	16 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos e das escolas dessa pesquisa os nomes são fictícios.

3.2 Coleta dos dados.

Para a coleta de dados optamos por utilizar a entrevista semiestruturada. A entrevista, mais do que uma simples conversa, busca informações “[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 57). A entrevista permite acessar uma maior quantidade e qualidade de informações sobre determinado contexto que será investigado. É também através da entrevista que o pesquisador terá acesso aos informes contidos nas falas dos atores sociais envolvidos na pesquisa (MINAYO, 2002).

Tais entrevistas foram realizadas individualmente e o tempo médio de duração da conversação foi de 6 minutos. Tais entrevistas foram realizadas entre o último bimestre de 2017 e março de 2018.

Em novembro de 2017 realizamos as entrevistas com os alunos do 5º ano da Escola Estadual Carlos Marques. Para isso, entregamos os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que se encontram em Apêndice 1 e Apêndice 2. Todos os participantes da pesquisa, e seus responsáveis, assinaram o TCLE e o TALE, dando condições para a realização deste estudo.

A entrevista destinada aos alunos do 5º ano pretendeu identificar como os alunos pesavam que seria entrar no 6º ano, quais eram suas expectativas, como imaginam a escola, os professores, as aulas e demais elementos escolares do 6º ano e como achavam que seriam as aulas de Educação Física no 6º ano. O roteiro da entrevista foi o seguinte:

1. Como você pensa que será entrar no 6º ano? Vai haver alguma mudança, ou não? O que você acha que vai acontecer?
2. Como você acha que vão ser: a escola, os professores, as aulas, o recreio, a diretora, os amigos, os materiais, as tarefas no 6º ano?
3. Como você imagina que vão ser as aulas de Educação Física no 6º ano?

Em março de 2018 fomos às escolas estaduais de Ensino Fundamental II, a Escola Leon Oliveira e a Wladimir Rodrigues a fim de entrevistar os alunos que vivenciaram a transição e que agora se encontram no 6º ano.

Para os alunos do 6º ano as questões buscaram conhecer como foi o processo de transição vivido por eles, se houve ou não alguma mudança ou dificuldade nesse processo, como perceberam o novo ambiente e dinâmica escolar do 6º ano, os novos professores e as aulas de Educação Física. A entrevista realizada com os alunos do 6º ano foi a seguinte:

1. Você acha que houve ou não alguma mudança quando você saiu do 5º ano e entrou no 6º ano? Se sim, quais mudanças?
2. Quais foram as suas primeiras impressões quando você chegou nessa escola do 6º ano?
3. Você sentiu ou não algum tipo de desconforto quando ingressou no 6º ano? Se sim, o que você acha que os professores ou a escola, poderiam fazer para ajudá-lo com este sentimento?
4. Em sua opinião, houve ou não alguma mudança nas aulas de Educação Física? Como elas eram no 5º ano e agora no 6º ano? Você gostaria ou não de mudar alguma coisa nas aulas de Educação Física? O quê?

3.3 Análise dos dados.

Feita à coleta de dados, foi realizada a transcrição de todas as entrevistas, leitura cuidadosa e minuciosa do material para efetivar a análise dos dados.

A análise das falas dos entrevistados foi feita a partir da análise temática, em que o conceito central é o *tema* e esse pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo.

Através de uma leitura atenta de todo o material, consideramos nos discursos dos participantes os elementos mais recorrentes e relacionados à questão e ao objetivo da pesquisa, e desse modo, as categorias correspondentes às questões das entrevistas foram ganhando visibilidade.

Para melhor agrupar os dados, construímos quadros de perguntas e respostas conforme as respectivas entrevistas. No quadro a seguir

disponibilizamos um exemplo de questão com as respectivas respostas dos alunos e, destacamos com cores os elementos revelados nas entrevistas.

Figura 3: Quadro de análise das perguntas e respostas das entrevistas.

ALUNOS	1. Você acha que houve ou não alguma mudança quando você saiu do 5º ano e entrou no 6º ano? Se sim, quais mudanças?	Elementos	Eixo temático
1) EDUARDO	Eduardo: Bastante . Entrevistadora: O que mudou? Eduardo: As matérias . Entrevistadora: As matérias. São mais difíceis . Eduardo: Uhum. Entrevistadora: Hm, o que mais? Eduardo: Só, para mim só.	Houve mudança: - Matérias mais difíceis	As responsabilidades: tarefas, disciplinas e a relação professor-aluno.
2) GUILHERME	Guilherme: Não, só que foi ficando mais difícil as coisas . Entrevistadora: Foi ficando mais difícil, o que ficou difícil? Guilherme: Não, as atividades . Foi aumentando e ficando mais difícil . No quinto ano eu tinha mais facilidade para responder, fazer mais rápido . Entrevistadora: E? Nas disciplinas, assim, nas atividades. Guilherme: Isso.	Houve mudança - Matérias e atividades aumentaram. Ficaram mais difíceis	As responsabilidades: tarefas, disciplinas e a relação professor-aluno.
3) HELOISA	HELOISA: Teve . Entrevistadora: Teve? Quais foram as mudanças? HELOISA: Ai, a gente quase não sabia nada de Matemática, aí a professora ensinou muita coisa de potência , essas coisas, sabe, a gente levou muita coisa. Até para a gente foi uma adaptação , porque a gente não sabia quais eram as pessoas foi um choque quando a gente chegou aqui, mas foi legal, a gente até está gostando. Tem gente até que vai sair, mas não me preocupa . Entrevistadora: Vai sair da escola? E? Por que? HELOISA: Porque vai ter vaga no Wladimir. Aí vão para o Wladimir, mas eu quero ficar aqui, porque eu gostei daqui. Entrevistadora: Verdade? Aí vai para o Wladimir? HELOISA: E, mas eu gostei muito daqui, porque aqui é muito bom. E não só porque alam mal da escola , não é porque a escola é mau , ela é muito boa, a escola. Ela tem melhores condições que você puder.	Houve mudança - Matérias aumentaram e ficaram mais difíceis. - Professora ensinou muita coisa. - Não sabia quais eram as pessoas. - Choque. É legal. Gostei daqui. E muito boa. Falam mal da escola.	As responsabilidades: tarefas, disciplinas e a relação professor-aluno. Manifestações afetivo sociais. Influências nas representações sociais.

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com esse mapeamento, usando a formatação por cores, nos permitiu, por exemplo, a visualização em realce amarelo que houve mudança na transição do 5º para o 6º ano, em realce azul mudanças características de elementos acerca das matérias, componentes curriculares, tarefas e a relação professor-aluno, que gerou um eixo temático sobre responsabilidades.

Com o processo de interpretação das falas, aproximação das respostas semelhantes e recorrentes, bem como, o cruzamento desses elementos com a literatura, foi se construindo as categorias de análise. Para Gomes (2002), categoria “[...] se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (p. 70). Além disso, “[...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p. 70).

Dessa análise das falas e expressões mais recorrentes, originou-se o Capítulo 4 dessa dissertação, tematizando cinco categorias de análise:

- ✓ Manifestações afetivo-sociais dos alunos sobre a escola e convívio social na transição do 5º para o 6º ano.
- ✓ As responsabilidades: tarefas, componentes curriculares e a relação professor-aluno.
- ✓ A comunidade e suas influências na construção das representações sociais.
- ✓ As representações sociais das aulas de Educação Física pelos alunos.
- ✓ Sugestões apresentadas pelos alunos.

Desse modo, consideramos que a forma como organizamos os dados nas categorias contribuiu tanto para apresentar as representações sociais dos alunos em relação à transição do 5º para o 6º ano quanto para explicitar nosso processo de análise, resultando nas apresentações e discussões dos resultados a seguir.

A construção do produto dessa dissertação (o Infográfico) foi feito a partir da análise dos dados e das representações evidenciadas pelos alunos nas entrevistas, sendo que dessa análise consolidaram-se as Informações e Orientações sobre a Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4

A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS

Neste capítulo apresentaremos, em formato de categorias, a análise dos dados encontrados nas entrevistas com os alunos no 5º ano e após vivenciarem a experiência da transição escolar para o 6º ano.

Especificamente com relação às mudanças na transição do 5º para o 6º ano, os alunos apontaram tanto aspectos positivos quanto os desafios deste momento. As sínteses dos depoimentos sinalizaram para os seguintes aspectos:

- ✓ mudança para uma escola nova, mas se sentir perdido nesse novo ambiente;
- ✓ estudar em uma sala nova, mas não se adaptar a nova dinâmica escolar;
- ✓ conhecer pessoas novas, mas ter dificuldade para fazer amigos;
- ✓ ter professores legais, mas não conseguir se adaptar ao aumento do número de professores e ter pouca afinidade com eles;
- ✓ aulas diferentes, mas o aumento das tarefas, com apostilas e provas;
- ✓ aprender coisas novas, mas ter que prestar mais atenção e escrever mais rápido, pois as aulas duram apenas 50 minutos;
- ✓ componentes curriculares novos mas aumentar a responsabilidade em organizar as apostilas e a mochila.

Como apontado, cada mudança pode ter desdobramentos diferentes. Além disso, carregam sentimentos de alegria, diversão, medo e vergonha, por isso para muitos alunos, a transição do 5º para o 6º ano alimenta um misto de emoções.

Em termos numéricos, no 5º ano, quando questionados sobre o que pensavam e como seria a entrada no 6º ano, dos 37 alunos entrevistados, 35 identificaram que este seria um momento de mudanças, reforçando a sensação

de transição que acontece do 5º para o 6º ano. Dos 35 alunos que apontaram que entrar no 6º ano seria um momento de mudanças, seis identificaram esse momento como legal e bom, ao passo que 29 alunos relacionaram a um momento difícil.

Ao chegarem no 6º ano, todos os 30 entrevistados afirmaram que sim, identificaram mudanças na transição do 5º para o 6º ano, confirmando o quanto este cenário se mostra significativo para os alunos.

Cinco categorias emergiram da análise dos dados e serão apresentadas a seguir na seguinte ordem: 1) Manifestações afetivo-sociais dos alunos sobre a escola e convívio social na transição do 5º para o 6º ano. 2) As responsabilidades: tarefas, componentes curriculares e a relação professor-aluno. 3) A comunidade e suas influências na construção das representações sociais. 4) As representações sociais das aulas de Educação Física pelos alunos. 5) Sugestões apresentadas pelos alunos.

4.1 Manifestações afetivo-sociais dos alunos sobre a escola e convívio social na transição do 5º para o 6º ano.

Nesta categoria, abordaremos as manifestações afetivo-sociais destacadas pelos alunos com relação à transição do 5º para o 6º ano. Serão evidenciados os sentimentos, as expectativas, as relações de amizade e o convívio no ambiente escolar.

As representações sociais, relacionadas ao novo ambiente escolar e ao convívio com os amigos, foram assinaladas como mudanças boas, sendo identificadas por 13 alunos:

Ah, acho que vai ser legal conhecer pessoas novas. (José)

Conhecer mais pessoas, vai ter que ser agora bem mais atividades e vai ser legal, eu acho que vai ser legal né. (Clara)

Olha, acho que vai ser uma surpresa, que até eu vou mudar de escola, vai ser pessoas novas, o horário diferente também porque eu vou pra outra que horário integral então vai ser bem diferente daqui. Eu acho que vai ser até divertido. (Gabriela)

[...] a escola vai ser boa pros alunos, pra gente, pras outras pessoas que vão pra lá, os funcionários também vão ser bons e os amigos também vai ser bom. (Thalia)

[...] a escola é assim, as salas são em cima e os alunos que trocam de sala, então acho que isso vai ser legal porque dá tempo de ir ao banheiro, beber água” (Júlia)

Porém, para 11 alunos as relações com a escola do 6º ano, os amigos e o convívio escolar foram identificadas como mudanças difíceis. De acordo com alguns fragmentos:

Ah a escola, eu nunca entrei lá dentro né, eu acho que vai ser bem grande, vai ser complicado porque vai chegar lá eu vou ficar meio perdida, vou ter que ficar pedindo ajuda [...] No primeiro ano eu acho que eu vou ficar com um pouco de vergonha né, mas depois eu já vou querendo fazer mais amizades que lá é do 6º ano até o colegial né. (Heloísa)

Alice: Difícil.

Entrevistadora: O que vai ser difícil?

Alice: Mudar de escola, se adaptar na escola nova [...] Ah, eu acho assim que vai ser meio difícil, vai ser difícil acostumar né porque ano que vem eu vou à tarde também.

Aí tipo o 6º ano pra mim é meio difícil porque vai ter os professores e tem muita gente na escola que, às vezes, na onde que eu vou estudar agora. Acho que vai ser muito ruim pra mim por causa das horas. (Paula)

[...] o recreio acho que vai ser mais volumoso porque vai ter do 6º ano até o colegial, 3º colegial, então vai ser bastante gente. (Cibele)

[...] os amigos vão ser um pouquinho difíceis de fazer, porque, provavelmente, vão ter muitos mais velhos que não vão querer se enturmar muito [...] vou me sentir pequena, porque onde eu vou vai até o 1º colegial. (Raquel)

Percebemos que sobre o novo ambiente escolar do 6º ano, as amizades e o convívio se manifestaram de formas diferentes para os alunos. O recreio, o horário das aulas, a quantidade de alunos na escola foram aspectos destacados nas falas que também se relacionam com as novas configurações do 6º ano. Apesar da pouca diferença na quantidade de indicadores positivos e negativos, vale destacar as falas que apontaram dificuldades com essas mudanças, pois para esses alunos a transição do 5º para o 6º ano desperta sentimentos de medo e insegurança com o novo ciclo escolar.

No momento das entrevistas, a escola do 5º ano, Carlos Marques, vinha divulgando no corredor das salas de aula as listas de alunos e a transferência para suas respectivas escolas do 6º ano, com isso, os alunos passaram a ter

conhecimento sobre quais amigos estariam juntos ou não no 6º ano. Isso tomou conta das conversas e das expressões dos alunos, carregadas de ansiedades, alegrias e preocupações com a nova escola.

Matheus e Raquel, por exemplo, ao saberem que no 6º ano iriam estudar na ETI Wladimir Rodrigues, demonstraram expectativas diferentes em relação à escola:

[...] a quadra vai ser grande, o pátio enorme, mesas para comer, aulas de Arte, de Educação Física, aula de Ciências, imagino também a sala grande, carteiras novas, umas salas novas e muitos passeios. (Matheus)

[...] O Wladimir, eu acho que ele parece meio que uma prisão. É cheio de grade. (Raquel)

Nessa mesma perspectiva, outros dois alunos apontaram impressões negativas sobre as escolas do 6º ano:

[...] tipo que não faz nada, só quer ficar com a malandragem. Só quer ficar pirando na escola, essas coisas [...] Eu queria ir pra outra escola, não queria, mas tem que ir pra essa, que é mais perto de casa. (Cauã)

[...] antes a quadra não era pintada era só no concreto sabe? Agora falaram que agora tá diferente. (Bruno)

Os comentários de Cauã, Bruno e Raquel, são representações sociais sobre três escolas públicas diferentes e ambos demonstraram um olhar de medo e preocupação sobre a escola em que vão estudar e com a transição para o 6º ano.

Aqui podemos destacar as ideias de Lane (1995) que trata a representação social como um dado que permite conhecer concretamente a consciência dos sujeitos situados social e historicamente. As representações sociais dos alunos sobre a escola pública em que vão estudar no 6º ano expressam elementos correspondentes aos espaços destinados às aulas, nos alertando para a reflexão sobre tais influências no processo e no desenvolvimento escolar.

No caso das representações sociais sobre a escola do 6º ano, percebemos um olhar crítico dos alunos sobre as condições estruturais, sociais

e pedagógicas das escolas públicas, bem como, as preocupações que envolvem o aprendizado e a trajetória escolar deles.

Após vivenciarem o momento de transição do 5º para o 6º ano, as representações que foram criadas em torno da escola e do novo ano escolar foram colocadas à prova. Quando questionados sobre quais tinham sido as primeiras impressões ao chegar à escola do 6º ano, entre os comentários levantados pelos alunos, o que mais se destacou foi o tamanho das escolas, apontado por oito alunos:

[...] bem grande, olhando assim, bem grandona. (Helena)

Eu vejo que ela é uma escola bem grande, com bastante alunos. (Marcelo)

Iago: Grande.

Entrevistadora: Grande? E continua achando grande?

Iago: Sim

Antes de entrar, era um sonho meu e da minha amiga entrar para essa escola. A gente falava todo dia “a gente vai entrar para o Wladimir”, quando era final do ano, sabe? Eu não sabia que ela era tão grande assim, com tantas coisas. Quando eu entrei, eu me choquei um pouquinho, porque eu falei “ai meu Deus, eu agora vou ficar perdida nesse lugar”. (Gabriela)

Apesar dos alunos se sentirem deslumbrados com o tamanho da escola Noemi e Gabriela apontaram que esse sentimento poderia ir se diluindo com o tempo, dando lugar à rotina e à familiarização com a escola:

Nossa, eu pensei que gigante! Eu fiquei muito perdida aqui, não sabia onde eram as coisas, as salas, mas depois a gente foi se acostumando, conhecendo os lugares, as pessoas e tal. (Noemi)

Mas mudou um pouco a minha opinião, porque não é que eu achava que seria melhor, é que agora já virou rotina, né? (Gabriela)

Dias-da-Silva (1997) aponta que com o passar do tempo, os alunos podem se sentir mais “soltos” nessa nova dinâmica do 6º ano, pois a insegurança e o medo do início dão lugar a certa liberdade que eles percebem ter na escola, com alguns professores e em alguns momentos, como por exemplo, no intervalo entre as trocas de aula, quando ocorre também a troca de professores e os alunos têm um tempo sozinhos, saem das salas, brincam, ficam nos corredores, marcando uma liberdade no 5º ano não havia.

Sobre as mudanças encontradas pelos alunos do 6º ano correspondentes ao novo ambiente escolar. Os alunos apontaram:

[...] mudou e que eu gostei foi a biblioteca porque ela fica aberta e na hora do recreio você pega livro, você lê e ficar lá também com seus amigos e tal, foi a coisa que eu mais gostei porque lá no Carlos Marques não era assim, não era tão solto [...] Outra coisa foi diferente foi esse sinal que toda hora bate, às vezes tô lá fazendo atividade e puuuuuu, esse sinal bate, toda hora, aí vem esse sinal e bate. (Noemi)

É, a escola mudou, o ambiente é diferente, acostumar com o horário. (Pedro)

[...] o local, que era a outra escola, agora é outra. O horário ficou um pouco mais difícil. (Ademir)

[...] dá um pouco de caseira, um pouco de vontade de dormir [...] nos primeiros dias de aula, eu comecei a meio que ficar com sono, meio cansada, mas agora eu já estou acostumada com o horário. (Cibele)

[...] a gente que troca de sala, antes era uma sala fixa. (Regina)

[...] você vai para a sala de História, aí depois quando acabar aquela matéria de História, você vai para a sala de Educação Física e antes, lá no 5º ano, não era assim, você ficava só em uma sala. (Davi).

A rotina escolar do 6º ano se apresentou de outra forma, sem juízo de valor, nem melhor e nem pior, mas diferente de como era no 5º ano, o que exigiu dos alunos algumas mudanças de postura e comportamento, outra maneira de se relacionar com a escola. O uso da biblioteca, o horário das aulas e a troca de salas foram mudanças que causaram surpresa, alegria e estranhamento, assim como o sinal, apontado por Livia “Outra coisa que foi diferente foi esse sinal que toda hora bate, às vezes tô lá fazendo atividade e puuuuuu, esse sinal bate, toda hora, aí vem esse sinal e bate.” Tal fala vai ao encontro dos achados de Dias-da-Silva (1997) sobre o sinal ser um dos grandes vilões no 6º ano, sinal que interrompe uma explicação, a cópia de um trecho importante, a troca de professores, o termino dos 50 minutos de aula e a rigidez não justificada do tempo.

As relações de amizade entre os alunos do 6º ano e o convívio no ambiente escolar foram destacados como desafiadores, se mostraram tão marcantes que aparecem nas falas de 13 alunos. Sobre as amizades:

[...] veio até que bastante gente de lá pra cá, só que da minha sala só ficou duas pessoas que eu conhecia, então foi difícil fazer amizade com as outras pessoas, interagir. (Ademir)

[...] não conseguir me enturmar com a sala. (Tainá)

Eu fiquei com medo de interagir com as outras crianças, com vergonha de falar e eu nem queria vir pra escola, aí minha mãe falou pra mim que era pra eu vir e se fosse bom era pra eu ficar, senão ela ia me mudar de escola, aí eu vim a primeira vez e gostei. (Enzo)

Eduardo: [...] Amigos, eu tenho bastante medo de amigos.

Entrevistadora: Você tem bastante medo do que?

Eduardo: Amigos ruins.

Entrevistadora: Ruim? Como assim?

Eduardo: Não ter um futuro bom.

Entrevistadora: Ah, e agora, como é que você está se sentindo?

Eduardo: Estou sentindo mais livre.

É, teve uma hora que eu entrei, que eu não conhecia mais ninguém, não conhecia ninguém, só conhecia o Miguel que entrou junto comigo. (Beto)

Heloísa: Ai, querendo voltar para o quinto.

Entrevistadora: Por quê?

Heloísa: Eu não conhecia ninguém aqui. Sabe quando você está meio que sozinha, assim, só tem você, assim, só tem algumas pessoas, mas as pessoas não falam mais com você? Eu estava meio que assim. Até querer mudar de escola eu estava querendo. Porque no começo a gente não conhece muita gente, é muita gente nova para gente.

No geral, as mudanças, sendo elas escolares ou não, são sempre cercadas de conflitos, incertezas e inseguranças, o que faz parte do processo. Com essas falas, percebemos que mesmo entre os alunos do 6º ano, houve dificuldade em se enturmar e fazer amigos. Nesse sentido, percebemos que atividades de integração são muito bem vindas nesse processo de mudanças na escola. Paula *et al.* (2018) apontam que as “[...] 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 cercado de conflitos” tanto para os alunos como para os profissionais da educação envolvidos com essa fase de transição escolar. Paula *et al.* (2018) também identificam que:

[...] a escola é um dos ambientes mais propícios e marcantes para socializar e integrar grupos com os quais haja identificação mútua. Sendo assim, no processo de transição escolar, percebe-se que os amigos se dispersam e o novo ambiente não proporciona um acolhimento e uma identificação imediata. Sentir-se bem em meio a

um novo grupo torna-se objetivo de conquista, ou seja, a fase estável de convívio social foi interrompida, dando espaço a uma nova etapa, cercada de desafios e possibilidades para ser aceito e aceitar as novas condições. (PAULA *et al.*, 2018, p. 41)

De acordo com os apontamentos, poucos alunos que já se conhecem acabam estudando juntos na mesma sala quando chegam no 6º ano, o que pode gerar um período de estranhamento e dificuldade que se refletiu também em outros ambientes da escola, como nos corredores e no recreio.

O recreio, por exemplo, foi outro fator complexo para os alunos do 6º ano, pois foram nesses momentos que se encontraram com os alunos de outros anos e principalmente os do Ensino Médio (no caso dessa pesquisa). Com relação a esse convívio, disseram:

[...] bastante gente grande aqui aí eu fiquei meio incomodada com os meninos grandes daqui. (Lívia)

[...] estou em uma escola de grande e, sei lá, fico meio nervosa [...] no 5º eram só pessoas da minha idade, agora eu entrei nessa aqui, a escola é grande, estou estudando junto com os grandes, eu fiquei meio ansiosa. (Gisele)

[...] em sermos os menores da escola. (Manuela)

Hélio: É que é muita gente, ai você acaba se perdendo.

Entrevistadora: Se perdendo?

Hélio: É, às vezes você está brincando e tromba. Outro dia eu estava correndo, brincando e ralei o joelho.

Tainá: Um pouco de medo.

Entrevistadora: Medo? Por quê?

Tainá: Porque eu nunca estudei com gente grande, né. E agora ficar no recreio com gente maior que eu, essas coisas, dá um pouco de medo. A primeira impressão foi um pouco assustadora, eu achei que não ia conseguir me enturmar por causa de ter gente maior que eu.

[...] porque tipo você tá acostumada, quando eu estava no 5º ano eu me sentia “ah, eu sou maior não vai acontecer nada comigo”, agora não, agora eu penso “ai meu Deus, eu sou menor aqui então melhor eu ficar no meu canto”. (Noemi)

Percebemos aqui, as relações de poder presentes no ambiente escolar. Os alunos do Ensino Médio, por estarem há mais tempo na escola, serem maiores e mais experientes, ocupam uma posição de dominantes, ao passo que os alunos do 6º ano, recém chegados na escola, hierarquicamente, se estabelecem com insegurança e medo, formando o grupo dos dominados.

Ainda sobre o recreio, Noemi expôs que, às vezes, alguns alunos do 6º ano, assim como ela, não conseguiam comprar coisa para comer na cantina da escola por conta dos alunos do Ensino Médio que ocupavam os primeiros lugares na fila:

[...] tem a cantina, mas você não consegue entrar na fila, toca o sinal, você pisca e tá todo mundo lá já porque eles vão correndo, não sei como ninguém se machucou aqui [...] às vezes você leva dinheiro pra comprar um salgado, você fica sem, vai os cavalão (alunos do Ensino Médio) e compram tudo, então não dá tempo. (Noemi)

Noemi também alerta sobre um comportamento que acontece no convívio escolar: “[...] às vezes, muita gente não sabe, mas eles (alunos menores) se escondem porque eles (alunos do Ensino Médio) são muito grandes e dá medo deles fazerem alguma coisa com você”.

Com tal manifestação, podemos recordar o que Dias-da-Silva (1997) sinaliza sobre os alunos passarem de uma condição de “grandinhos” no 5º ano, para uma condição de “pequeninhos” no 6º ano, mas nesse caso essa condição não está relacionada somente com a visão dos professores sobre os alunos, mas principalmente em como os alunos mais velhos vêem os alunos do 6º ano e como eles próprios se vêem na relação com os outros dentro da escola.

O mesmo episódio aconteceu na pesquisa de Campolina e Lopes de Oliveira (2012) sobre a passagem da infância para a adolescência ao entrevistar alunos de 6º a 9º ano. Uma das alunas revelou o preconceito que existia na escola, em especial dos alunos do 7º ano sobre os alunos do 6º ano, chamando-os de “pirralhos”, “muito criancinhas” e que alunos do 6º ano não podem frequentar os mesmos lugares que os alunos do 7º ano. Com tal relato, as autoras evidenciam as relações de poder que se estabelecem na escola, ao destacarem que:

[...] as relações sociais na escola que simbolizam marcadas diferenças e hierarquizações entre as classes escolares, calcada em domínios espaciais e simbólicos de um grupo em relação a outro. Os lugares físicos demarcados para a permanência de um e outro, e a qualidade das relações entre os grupos, caracterizadas pelo poder das séries escolares mais avançadas sobre as menos, denotam a hierarquização dos anos do ensino formal. O *status* de um ano escolar em relação ao outro aparece como marcador de poderes sobre o espaço da escola. Dessa forma, sob o ponto de vista dos relacionamentos entre os sujeitos, ao separar as idades em séries

escolares, a escola contribui para construir diferenças e hierarquiza-las. Podemos compreender como a seriação escolar modula as relações e especifica os espaços diferentemente para cada grupo, o que pode naturalizar relações e comportamentos entre crianças e adolescentes. (CAMPOLINA e LOPES de OLIVEIRA, 2012, p. 542)

É possível perceber que quando estavam no 5º ano as representações sociais dos alunos sobre a transição para o 6º ano passaram por sentimentos de expectativa rodeados por sensações positivas e negativas. Ao entrarem no 6º ano, a sensação de transição se concretizou através da confirmação de mudança percebida por todos os 30 entrevistados.

As representações sobre a nova escola ser um espaço legal, com pessoas e amigos novos, resultaram em desdobramentos diferentes com a chegada no 6º ano. A escola, num primeiro momento, impressionou os alunos recém-chegados e o convívio entre os colegas se mostrou desafiador por conta da construção de novas relações pessoais. Apontamentos sobre a sensação de estar perdido em uma escola grande, a dificuldade de fazer amigos, de se relacionar no recreio com os alunos do Ensino Médio, ou até mesmo a dificuldade de comprar um lanche, evidenciaram tais representações.

4.2 As responsabilidades: tarefas, componentes curriculares e a relação professor-aluno.

Nesta categoria traremos reflexões sobre as responsabilidades escolares apontadas pelos alunos antes e depois da transição do 5º para o 6º ano, evidenciadas pelo aumento de componentes curriculares escolares, a utilização de apostila, o acúmulo de tarefas e provas, o aumento do número de professores e os reflexos na relação professor-aluno.

Quando estavam no 5º ano, identificando as mudanças que aconteceriam com a transição para o 6º ano, os fatores mais presentes nas falas de 18 alunos foram: o aumento do número de professores; as atividades e exigências dos componentes curriculares; conciliar toda essa dinâmica com aulas de 50 minutos:

Ai eu acho que as coisas vão dificultar bastante e eu vou ter só 50 minutos de aula, então eu tenho que aprender a agilizar um pouco [...] Ah eu acho que as coisas vão mudar, vai ficar meio difícil. (Cláudia)

Bom dos professores eu acho que agora a aula vai ser bem menos do que agora, que a gente tem mais tempo pra prestar atenção porque lá vai ter mais uns sete ou oito professores e vai ser bastaaante, são somente 50 minutos pra explicar uma aula então vai ter que prestar bastante atenção e ser rápido, ligeiro. (Clara)

Acho que vai ser mais difícil, vai ter mais matéria, cada professor pra uma matéria. Vai ser mais difícil e aprender coisas novas também né. (Bruno)

Eu espero muito, muito, tipo muito mesmo, que eu não tenha professor chato. E é uma coisa que eu tô pegando, que eu sentindo uma impressão são os professores, porque chega um professor 50 minutos, aí depois entra outro professor, outro professor e é muito ruim! Porque eu não vou lembrar o nome de nenhum e eu sou horrível de memória e porque um professor é fácil de lembrar né, mas agora 8 professores vais ser muuuito difícil lembrar o nome de todos. E tudo vai ser mais pesado né, as matérias vão ser mais pesadas, o material também né porque, oito matérias e as vezes não sei como vai ser, sei lá, tô muito, muito, muito nervosa. (Noemi)

[...] Eu acho que vai ser um pouco complicado porque eu vou ter que começar a fazer mais rápido e não conversar muito. (Augusto)

Ah eu acho que vai ser um pouco mais difícil porque tem 50 minutos de aula pra entrar outro professor e sair, entrar, sair, entrar. (Augusto)

O aumento no número de professores, conciliado com as aulas de 50 minutos se mostraram como preocupações dos alunos do 5º ano, uma vez que, além de estabelecer relação com diferentes professores, os alunos pontuaram necessidade de adequação de suas ações, como, por exemplo, tendo que escrever mais rápido e prestar mais atenção nas aulas.

Nessa mesma perspectiva, outros elementos que esboçaram preocupações dos alunos para o 6º ano, foram as tarefas, os cadernos e as provas, identificadas em 12 entrevistas:

[...] vai ser bem difícil e que eu vou ter que gastar o dia inteiro fazendo tarefa. (Miguel)

E as tarefas vão mudar, eu acho que vai ser mais difícil as tarefa. (Pedro)

[...] vai acabar com a minha vida cheia de tarefa. (Yasmin)

[...] os cadernos vão ter que ser grande pra fazer muita coisa. (Cauã)

[...] eu vejo assim que no 6º ano usa bastante caderno aí eu fico meio assim com medo. (Clara)

Ah, as coisas vão ser bem mais pesadas né. Por causa das matérias né, vão dar cada vez mais matérias, mais provas, provas, provas. (Marcelo)

Diante de tais fatores, Caio apontou que sente medo de não ter bom desempenho no 6º ano:

Entrevistadora: Como você acha que será entrar no 6º ano?

Caio: Ah, vai ter pessoas bem mais diferente, talvez elas não tenham o mesmo desempenho que eu tenho, sei lá, eu tenho medo.

Entrevistadora: Você tem medo do que?

Caio: De ser pior que os outros, nas matérias, notas, de ficar pra trás.

O significativo relevo às tarefas, cadernos e provas ilustra um cenário diferente do que os alunos vivenciavam no 5º ano, já que o 6º ano é reconhecido por eles como um momento de mais responsabilidades. O depoimento de Caio nos chama atenção, envolvendo nesta transição a comparação com outros colegas, evidenciando como o aprendizado e as notas passam a ser ganhar mais foco.

Os depoimentos parecem apontar para uma representação social sobre a transição do 5º para o 6º ano como sendo um momento de aumento de exigências e novas responsabilidades frente a uma maior demanda de atividades, tarefas, provas e professores. Isso se confirma nas falas dos alunos do 6º ano, já que, 15 deles identificaram que as mudanças mais significativas da transição do 5º para o 6º ano foram: as atividades, apostilas, tarefas e os novos conhecimentos:

Mudou as matérias, ficaram mais difíceis (Eduardo)

Aqui as matérias são diferentes, tem mais matérias diferentes, a gente aprende coisas novas, difíceis. (Cláudia)

A intensidade da matéria (Ademir)

Foi ficando mais difícil as coisas, as atividades, foi aumentando e ficando mais difícil. No quinto ano eu tinha mais facilidade para responder, fazer mais rápido. (Guilherme)

Antes eu não tinha muita responsabilidade, agora que eu tenho que colocar os livros, arrumar os livros e fazer muitas tarefas eu tive mais responsabilidade. (Lívia)

Os estudos avançaram mais, algumas coisas que eu não sabia e outras que eu sabia também, mas avançaram aqui, teve bastante (Joana)

De acordo com os alunos, a ampliação dos componentes curriculares, resultou no aumento das tarefas, as aulas ficaram mais difíceis, exigindo deles mais organização e responsabilidade com a nova dinâmica do 6º ano.

Com relação a essas mudanças, um fator que contribuiu com as percepções sobre o aumento de exigências foi a mudança acentuada no número de professores (que também já havia sido apontado pelos alunos no 5º ano):

Tem mais professores. (Helena)

[...] a gente tem aula com bastante professores (Isis)

Os professores, eu ficava confuso. (Iago)

Ah, outra coisa foi os professores, que no primeiro dia eu achei que não fosse lembrar o nome ninguém, não conseguia lembrar, aí agora eu já sei o nome de todo mundo. (Noemi)

Apesar de apontado por seis alunos, a questão do número de professores é uma novidade para os alunos que chegam ao 6º ano. Tal mudança nos mobiliza a pensar sobre as relações que serão estabelecidas, já que, assim como identificou Dias-da-Silva (1997), esse processo tende a ser diverso e complexo, cada professor com uma rotina e uma dinâmica própria, o que pode contribuir para deixar os alunos confusos.

Ademir e Isis, diante dessa nova dinâmica do 6º ano, com mais professores, assimilaram diferenças nos desdobramentos da relação professor-aluno. De acordo com eles:

[...] não é a mesma professora que sempre vai saber no que você tem dificuldade ou não. É uma professora específica para uma coisa só, aí eu acho mais difícil. (Ademir)

[...] a gente tem aula com bastante professores, assim, a gente pode tirar bastante dúvidas com diferentes professores. (Isis)

Corroboramos com Hauser (2007) quando lembra que do 6º ano em diante, além do relacionamento dos alunos com professores de diferentes

condutas, há uma ausência de trabalho coletivo identificada na falta de integração entre os componentes curriculares no Ensino Fundamental II.

Através do que foi apontado por Dias-da-Silva (1997) e Rosa e Proença (2003), sobre os impasses da relação professor-aluno na transição do 5º para o 6º ano, considerando as falas dos alunos, observamos que no 5º ano o professor de sala tem maior possibilidade de estabelecer relações mais próximas dos alunos, conhecendo suas particularidades, dificuldades e facilidades. Isso difere da dinâmica que passa a se efetivar a partir do 6º ano, na qual cada professor tem que ser capaz de cumprir os quesitos específicos de seu componente curricular, em um espaço pequeno de tempo o que tende a comprometer o estabelecimento de relações afetivas e próximas dos alunos.

Contribui com essa temática a pesquisa de Silva e Albuquerque (2015), realizada em uma escola estadual de Teresina/Piauí, sobre o que os alunos pensam acerca da afetividade na relação com os professores e a aprendizagem de conteúdos. De acordo com as autoras, para os alunos do 6º ano, a afetividade na relação professor-aluno esta pautada em carinho, atenção, compreensão e diálogo, os alunos apresentaram uma visão positiva de seus professores e da relação que estabelecem com eles e atribuíram grande importância à afetividade no processo de aprendizagem, dado que:

Consideraram um bom professor como aquele que, além de saber expor os conteúdos, é carinhoso, tem um bom relacionamento com os alunos e interage com estes; Estabeleceram relações entre o gostar da disciplina, o gostar do professor e a aprendizagem, à medida que apontaram as disciplinas que mais gostavam como aquelas ministradas por seus professores favoritos e que, por sua vez, são as que mais se esforçam e adquirem mais aprendizado; Reafirmaram a importância da afetividade na aprendizagem ao citarem as disciplinas que mais têm facilidade em aprender como as ministradas pelos professores mais afetuosos. Em contrapartida, citaram as disciplinas em que apresentavam mais dificuldades como aquelas ministradas por professores menos afetuosos. (SILVA e ALBUQUERQUE, 2015, p.16)

Tais características se refletem em formas diferentes de ensino que foram percebidas pelos alunos:

Do 5º pro 6º algumas mudanças eu percebi nas escolas... também no modo de ensino das escolas, nos livros [...] Antes era com mais

questões, agora com mais consultas e algumas provas diferentes. (Nicolas)

[...] muita matéria, tipo a diferença era muito grande do 5º para o 6º ano [...] As aulas de Geografia eram diferentes, as de Português nem tanto, as de Matemática muito diferentes. [...] Ah, de Matemática a gente aprendeu muito mais coisas do que a gente aprendeu no ano passado e a de Geografia, a gente aprendeu também muitas coisas sobre paisagem que a gente não tinha aprendido no quinto. (Pedro)

Tem mais professores, mais matérias, são mais difíceis. Você aprende muito mais coisa, porque no 5º ano fica mais na parte do 4º ano, no 6º ano pega quase nada do 5º ano. (Hugo)

Com tais apontamentos, podemos visualizar uma descontinuidade do ensino, do currículo e dos conteúdos do 5º para o 6º ano, considerando, sobretudo, que esses anos escolares fazem parte de um mesmo nível de ensino que é o Ensino Fundamental. O sistema educacional e a equipe escolar devem pensar em vínculos em relação ao currículo, os conteúdos e os processos educativos entre o 5º e o 6º ano. Os professores, os coordenadores e a equipe escolar envolvida com o 5º e o 6º ano precisam se informar e conhecer em profundidade as mudanças identificadas nesses anos escolares. A comunidade escolar também precisa estar atenta e saber sobre estes desafios vivenciados pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano. Enfim, nas escolas, deve haver discussões e ações com a finalidade compreender este processo e buscar alternativas para lidar com ele.

É interessante observarmos, como nós professores, muitas vezes não nos sensibilizamos com os desafios vividos pelos alunos nessa transição escolar. Nossos dados também vão ao encontro do que Andrade (2011) considera sobre a transição do 5º para o 6º ano:

A maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. É evidente que todas essas alterações interferem na vida da criança que começa a frequentar o 6º ano.

Paula *et al.* (2018) indicam que no 6º ano aparecem muitas novidades e exigências em um período agitado, visto com pouco tato pedagógico pela escola e professores e que “a falta de vínculo afetivo entre professor/aluno é

outro assunto aparente no cotidiano escolar no 6º ano, onde o aluno se descobre em um novo momento e ambiente e precisa adaptar-se.” (PAULA *et al.*, 2018, p. 48)

Como vimos, algumas questões parecem se mostrar mais complexas que outras, como: aprender o nome de cada professor; organizar a mochila com as apostilas de cada componente curricular do dia; escrever mais rápido e usar com mais frequência a caneta ao invés do lápis. Como ressaltou Helena “[...] agora a gente escreve mais de caneta”.

Contudo, de acordo com Hauser (2007):

Todos esses aspectos relacionados à transição do 5º para o 6º ano, não encerram a problemática. Antes, torna evidente uma realidade que, muitas vezes, é camuflada ou confundida com outros problemas mais emergentes da escola, sobretudo, a pública. (HAUSER, 2007, p. 20).

Nossas ações, quanto professores e equipe escolar, precisam estar mais próximas dos alunos, no sentido de considerá-los como alunos de idade escolar, expostos às mudanças que vão reconfigurar suas práticas escolares. Evitaríamos talvez o que Manuela percebeu sobre a escola e as mudanças observadas no 6º ano, “[...] mais rígido a escola, sabe? Não é tão criancinha e tal”, ou seja, a associação infeliz de que uma escola, componente curricular, ou professor, só e mais “sério” com mais “credibilidade” quanto menos “criança” for o aluno. O desdobramento dessa representação social alimenta equívocos que se refletem negativamente em vários aspectos, como, por exemplo, nas aulas de Educação Física. Exploraremos esta questão na categoria 4.4.

4.3 A comunidade e suas influências na construção das representações sociais.

Entendemos por comunidade as pessoas envolvidas com os alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental e que fazem parte do seu convívio. Nesta categoria discutimos como essa comunidade contribui com a construção das representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano.

No 5º ano foi possível perceber que os alunos construíram representações sociais sobre a escola e o momento de transição para o 6º ano,

tanto com base em suas próprias percepções como também pelas representações sociais de outras pessoas, como os amigos, familiares e professores.

Ao serem entrevistadas no 5º ano, Heloísa e Yasmin contaram que o 6º ano será mais difícil também com base no que as amigas lhes disseram:

[...] vai ser bem mais difícil, bastante matéria porque eu tenho uma amiga no 6º ano e ela me falou, eu vejo assim que no 6º ano usa bastante caderno aí eu fico meio assim com medo. (Yasmin)

Ela (a amiga) estudava no 7º, eu vou pra escola dela no ano que vem e ela falou é bem difícil, ela chega da escola 15 horas morrendo de cansaço, ela falou que lá é bem difícil então eu chego lá e vou ficar um pouco nervosa né, às vezes, um pouco com vergonha, mas a gente vai se desenvolver, vai aprender mais coisas. (Heloísa)

Podemos notar que entre os alunos se estabelece um diálogo em torno do pensamento coletivo o que tende a contribuir com a construção das representações sociais sobre a vida na escola.

Da mesma forma, os professores do 5º ano tiveram participação significativa na construção das representações por parte dos alunos sobre a transição para o 6º ano. Segundo Lucas e Paula, a professora da sala comentou sobre como será o 6º ano:

Acho que vai ter mais coisa, mais matéria, vai ter professores diferentes, que nem a professora disse que no 6º ano vai ser mais de um professor. (Lucas)

A professora já falou pra gente “Se você acha que vai ser moleza, não vai ser moleza no 6º ano, vai pegar firme no 6º ano”. (Paula)

Com base nestes dados, há uma propagação de falas que reforçam alguns estereótipos com relação à escola e alimentam as representações, sobretudo, com relação ao aumento de exigências e seriedade do 6º ano. O compartilhamento das vivências históricas e sociais favorece a construção de pré-concepções sobre as experiências, já que professores e adultos as fortalecem com base no que viveram em sua fase como alunos. Nesse caso, podemos observar que a escola e os professores acabam contribuindo com a construção das representações sociais sobre a transição do 5º para o 6º ano.

De acordo com Tunes, Tacca e Bartholo Junior, (2005) nas diversas formas de interação entre professor-aluno, misturam-se experiências, vivências, histórias de vida, havendo nesse convívio a existência, a troca e a transformação de sentidos subjetivos, sem, contudo, aqueles que ensinam e os que aprendem percebam o impacto que sofrem e causam um no outro. Por conta do papel específico que assume nas aulas, os professores costumam exercer relevante influência sobre os alunos na construção das representações sociais.

É neste sentido, que as representações sociais podem ajudar a construir uma imagem de que o 6º ano é um lugar ruim, sério e exigente, alimentando um sentimento de tensão e medo da transição do 5º para o 6º ano.

Laura, influenciada pela opinião de seu pai, estava preocupada com a escola em que ela iria estudar no 6º ano:

[...] fui transferida pro José Castilho, mas meu pai não quer que eu vá pra lá porque ele fala que lá não é uma boa escola. (Laura)

A preocupação sobre a qualidade da escola pública também perpassa a transição do 5º para o 6º ano. No caso do Caio, mesmo depois de vivenciar a transição para o 6º ano, ele levou consigo uma representação negativa da que ouviu de outras pessoas, apontando que:

[...] aqui era a pior escola que tinha, mas antes ela era melhor, todo mundo falava bem e piorou muito, eu achava que era assim. (Caio)

Tanto o pai de Laura como as pessoas que conversaram com Caio parecer ter revelado preocupações quanto ao ensino e à oferta de qualidade da escola pública. Tais apontamentos também se relacionam com as vivências históricas e sociais em torno da escola pública, bem como, com as informações que são veiculadas na mídia e na sociedade. Avoluma-se com isso um discurso que constrói o senso comum, dando vida às representações sociais, de inferiorização da qualidade da escola pública em detrimento da escola particular. Numa análise crítica, há outros tantos aspectos da escola pública que, na maioria das vezes não são destacados e que contribuem com a sua precarização como: menos recursos, estrutura física inadequada, faltam de

materiais pedagógicos, baixos salários dos docentes. Fragilidades estas que revelam, em grande medida, o descompromisso com a formulação e ação por meio de políticas públicas sérias em prol da educação brasileira.

Assim também aconteceu com as aulas de Educação Física, quando os alunos expressaram a construção de representações sociais com base no que ouviram dos amigos e familiares, bem como do próprio professor de Educação Física do 5º ano:

[...] eu também gostaria bastante de aprender na aula de Educação Física, é que eles (os professores) falaram que vai ter apostila e tal e eu queria aprender bastante sobre a apostila. (Noemi)

[...] eu sei que vai ter um caderno de Educação Física que vai ter cada coisa pra fazer atividade. (Yasmin)

[...] o professor falou pra gente que vai ser diferente, a gente já tem noção que vai pegar mais pesado, não vai ser só brincadeiras, vai ser mais exercício. [...] eu fico um pouquinho nervosa, um pouquinho com medo porque a gente não tá muito acostumado com isso que vai acontecer com a gente no 6º ano, a gente vai, como eu posso dizer, a gente vai evoluir mais um pouquinho. (Paula)

De acordo com os apontamentos acima, sobretudo o de Paula, o professor de Educação Física fez um alerta que contribuiu com a construção de uma representação de Educação Física mais séria e mais exigente no 6º ano.

A pesquisa de Alves (1999), citada por Hauser (2007), identificando as percepções que os pais têm de seus filhos na transição do 5º para o 6º ano corrobora com os dados encontrados nessa pesquisa. Alves (1999) salienta que a presença de denominações como “primário” e “ginásio” nas falas, confirmam a percepção de separação das fases escolares e que a visão dos alunos sobre 6º ano é influenciada pela visão que os pais e professores lhe transmitem.

Podemos perceber com esses dados que, assim como apontado por Sá (1999), as representações sociais fazem parte da vida em sociedade, a origem da compreensão do que vivemos, como, no caso, a transição do 5º para o 6º ano, passa por uma construção histórica e social dos indivíduos, que pensam coletivamente sobre os mesmos assuntos. Essa construção influencia diretamente nas representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano de forma positiva ou negativa.

O papel do professor também exerceu forte influência nas representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano. Como escreve Gatti (1996), na sua prática cotidiana o professor engloba a bagagem que traz da sua socialização enquanto aluno, das experiências e vivências da formação inicial/continuada, juntamente com os saberes advindos de sua atuação na escola. Dessa maneira, à medida que o professor se relaciona com os alunos, ele exerce grande influência sobre o que pensam.

No caso dessa pesquisa, as representações sociais da comunidade reforçaram a sensação de mudança, de aumento de exigência e seriedade com a entrada no 6º ano, despertando, inclusive, uma sensação de medo nos alunos sobre esse momento da vida escolar.

4.4 As representações sociais das aulas de Educação Física pelos alunos.

Nesta categoria nos concentramos nas expectativas que os alunos do 5º ano carregam sobre a Educação Física no 6º ano, bem como as impressões e percepções dos alunos sobre a Educação Física no 1º bimestre do 6º ano.

No 5º ano, os alunos foram questionados sobre como eles achavam que seriam as aulas de Educação Física no 6º ano. Dos 37 alunos entrevistados, somente Tainá disse que a Educação Física no 6º ano seria mais fácil, de acordo com a aluna “[...] porque já vou saber umas coisas que eu aprendi no 5º ano e da pra usar no 6º na Educação Física”.

Nove alunos apontaram que as aulas de Educação Física seriam mais legais e divertidas:

Eu acho que vai ser bem legal, por que o professor vai dar umas brincadeiras de correr, aí vai ser bem legal pra nós (Pedro)

Eu imagino que vai ser legal, tomara né. (Thalia)

Ah, mais legal ainda porque eu vou conhecer novas brincadeiras e professor. (José)

Giovana manifestou a esperança de que na Educação Física do 6º ano continuasse havendo brincadeiras, assim como são no 5º ano: “[...] gostaria que tivesse mais brincadeiras, igual aqui”.

Cauã e Felipe relataram que nas aulas de Educação Física no 6º ano haveria campeonato esportivo entre as classes, mas para Cauã esse tipo de atividade deixaria a Educação Física mais difícil, pois: “[...] eu acho que vai ser um pouco mais difícil pra mim porque lá vai ter, eu acho que faz contra outra sala, essas coisas”.

O uso da palavra difícil, não necessariamente é algo ruim ou com valor pejorativo na leitura dos alunos. Contudo, nessa mesma perspectiva, para 20 alunos, a Educação Física do 6º ano seria mais séria e exigente. As falas a seguir explicitam tal perspectiva de Educação Física:

Acho que vão dificultar um pouco os jogos, na minha opinião, os jogos vão ficar mais difíceis porque a gente vai aprendendo cada vez mais jogos. (Raquel)

[...] vai ter bastante coisa, vai ser mais forte, mais pesado, coisas mais avançadas, como posso dizer? As atividades vão ser mais pesadas. (Marcelo)

Aí eu acho que vai ser bem disciplinada e a gente vai ter que fazer as atividades de esporte não de brincadeiras [...] É, acho que vai ser mais assim, algumas coisas com esporte ao invés de brincadeiras. (Cláudia)

Tais representações sugerem que no 6º ano, a Educação Física abandonaria os jogos e as brincadeiras (tão presentes até esse momento no 5º ano), como se estes últimos devessem ceder lugar para jogos considerados mais elaborados e aos esportes. Além disso, as falas também parecem denotar que as brincadeiras são atividades para crianças até o 5º ano.

Essa representação social sobre a relação da Educação Física com o esporte pode estar influenciada por vários fatores, dentre eles:

- ✓ o primeiro é o que circula na mídia, onde a Educação Física é reconhecida por ensinar exclusivamente esportes;
- ✓ o segundo é que os alunos também constroem suas representações com base nas vivências de Educação Física. Neste caso, se os alunos vivenciaram uma ampla variedade de jogos e esportes são estes conteúdos que eles irão associar ao componente curricular. De acordo com Stroher e Musis (2017), os

esportes, por ainda estarem mais próximos das experiências dos alunos, contribuem com a construção das representações sociais e da partilha dessas concepções nas relações sociais, balizando o conhecimento do senso comum.

- ✓ o terceiro fator se relaciona com a disponibilidade do conteúdo jogos coletivos e esportes no Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física, que, de acordo com Ramos (2017), predomina sobre as demais práticas corporais.

Para contribuir com essa discussão sobre a seriedade e a dificuldade das aulas de Educação Física no 6º ano, nove alunos apontaram que passarão a ter aula teórica, apostila e provas nas aulas de Educação Física:

[...] acho que não vai ser tão difícil né, só que a aula de Educação Física lá vai ter prova, vai ter apostila de Educação Física, a gente vai aprender bastante, vai aprender sobre o corpo humano também. (Heloísa)

[...] eu imagino que vai ser bem difícil também porque vai ter provas às vezes de Educação Física, mas eu também imagino que vai ser bem legal, eu acho. (Miguel)

Mais complicada. Vai ter mais matéria pra gente escrever, vai ter apostila e menos partes físicas, é mais pra escrever mesmo [...] Mais complicado. Vai ser bem pesado, mas se eu conseguir pegar e aprender bastante, ah! vamos lá! (João)

Eu imagino que primeiro a gente vai fazer escrito né e fazer regras tudo escrito, aí somente no dia seguinte a gente vai botar em prática. (Beatriz)

Por exemplo, sei lá, a gente não vai normal pra quadra, a gente primeiro vai pegar a apostila fazer algumas atividades, depois a gente vai brincar na quadra ou no pátio e fazer o que a gente aprendeu, né, que é um pouco o que a gente faz aqui, a gente teve um trabalho que a gente fez sobre um país e a gente ia brincar com a brincadeira que a gente fez do país. Então eu acho que vai ser assim, a gente vai um dia estudar a apostila, um dia a gente vai na quadra, eu acho que vai ser assim. (Noemi)

Com estas falas é possível identificar que aparece aqui uma percepção de Educação Física com uma configuração diferente do que os alunos do 5º ano estavam acostumados: as aulas teóricas. O fato de ter que escrever nas aulas de Educação Física e utilizar a apostila modifica a dinâmica das aulas,

isso tende a favorecer a construção das representações sociais de Educação Física, alimentando o confronto entre aula lúdica (5º ano) x aula séria (6º ano).

É importante lembrar que, mesmo com mudanças pontuais, a Educação Física é um dos poucos componentes curriculares ministrado por um professor especialista do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (legislação referente ao Estado de São Paulo), o que pode contribuir para que os alunos sintam-se mais familiarizados com o componente curricular. Apesar disso, passar a ter outra professora de Educação Física (bem como de outros componentes escolares) mexe com as expectativas dos alunos.

[...] a professora eu não sei se vai ser legal, mas as aulas eu gostaria que fossem legais e divertidas. (Lívia)

Vai ser com outra professora, que vai ser muito diferente pra mim. Com brincadeiras novas, talvez vai ter outro jeito da professora apresentar a aula, que eu acho legal isso que cada professora tem o seu jeito, aí a gente descobre mais coisa, mas eu imagino que vai ser bem divertido também. (Gabriela)

Ter o professor de Educação Física desde o Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo pode contribuir com a compreensão do componente curricular e denotar que muito do que os alunos vão perceber das aulas de Educação Física estará associado diretamente com a relação que o professor vai estabelecer com eles. Destacam-se, neste sentido, a afetividade e a forma como conduzirá os conteúdos e as aulas de Educação Física.

Quando chegaram no 6º ano, todos os 30 alunos entrevistados apontaram que identificaram mudanças nas aulas de Educação Física na transição do 5º pra o 6º ano. Mudanças percebidas na forma como as aulas se organizavam, no tratamento dos conteúdos pelas professoras de Educação Física do 6º ano e no uso da apostila. Entretanto, do ponto de vista dos alunos, houve apontamentos diferentes com relação às aulas de Educação Física nas escolas Leon Oliveira e na ETI Wladimir Rodrigues.

Na escola Leon Oliveira, Heloísa e Enzo explicaram como funcionava a aula de Educação Física:

A professora chega, primeiro ela briga com nós no começo, aí depois a gente faz a apostila, tem vez que a gente faz a apostila primeiro, quando ela passava texto, se a gente terminasse, a gente ia para a

quadra, se a gente não terminasse, a gente não ia para quadra. A gente ia para a quadra duas aulas livres. (Heloísa)

Enzo: Aqui a gente vai ter três aulas. Uma a gente vai que é que nem a gente está fazendo hoje que é duas aulas nós fica dentro da sala.

Entrevistadora: Ahn, e aí o que que faz na sala?

Enzo: Ela passa texto, faz a gente fazer tarefa na apostila e se não fizer, a gente não vai na quadra.

Entrevistadora: E na quadra, o que vocês fazem?

Enzo: Na quadra a gente faz exercício, aí ela deixa nós brincarmos um tempinho livre.

Eduardo: A gente vai pra quadra, as professoras ficam sentadas na arquibancada vendo a gente. A gente que escolhe a brincadeira.

Entrevistadora: E o que vocês escolhem?

Eduardo: Futebol

Entrevistadora: E você gosta?

Eduardo: Adoro.

Guilherme: É mais legal, tem mais aula livre, tem umas atividades legais, é melhor.

Entrevistadora: O que vocês fazem de atividade?

Guilherme: Às vezes a gente joga bola, às vezes a gente joga queimada. Até agora a gente jogou isso com essa professora, a gente joga isso.

Caio e Iago seguiram fazendo uma comparação dessas aulas de Educação Física do 6º ano com as que tinham no 5º ano:

Raramente tinha alguma coisa escrita, a gente está fazendo um texto que parece a bíblia agora, então mudou bastante. (Caio)

Iago: No 5º ano só ia pra quadra e fazia texto de vez em quando, tinha dia que você tinha que fazer aula, as coisas que a professora falava, tipo pega-pega, essas coisas.

Entrevistadora: E como que é a aula de Educação Física agora no 6º ano?

Iago: No 6º ano tem que fazer aula teórica que é dentro da sala, tem que escrever e na outra aula se terminar, vai para a quadra.

Com esses relatos percebemos que as aulas de Educação Física do 6º ano da escola Leon Oliveira apresentaram uma dinâmica bastante diferente em comparação com as aulas de Educação Física do 5º ano. O fato de agora terem aula na sala de aula, com textos e a utilização da apostila, não trouxe o caráter mais sério e teórico como previam os alunos, quando estavam no 5º ano. Ao contrário, a aula teórica foi reduzida em fazer cópia de texto, além da apostila que já trazia diversos conteúdos e atividades de escrita.

Além da predominância das aulas na sala, reforçando a diminuição da prática da Educação Física, quando os alunos iam para quadra, a parte prática

parecia não estabelecer relação com a teoria, contribuindo para deslegitimar o componente curricular.

Observamos também, de acordo com os relatos, que a participação nas aulas práticas de Educação Física, por ficar a critério dos alunos, fazia com que eles sentissem “certa ilusão” de ter maior autonomia e maturidade, diferente do 5º ano.

No 5º ano era mais brincadeiras mais infantis no passado, mais criança e esse ano começou a pegar mais pesada, tipo queimada, já é mais difícil, vários esportes. (Marcelo)

Eduardo: No 5º ano era queimada, brincar de pega-pega, pra mim era muito criança as brincadeiras.

Entrevistadora: E agora no 6º ano?

Eduardo: Agora tem mais futebol, queimada, não tem mais pega-pega, gostei mais.

Sob este aspecto, as aulas de Educação Física parecem ter contribuído para que as brincadeiras fossem tratadas com um olhar pejorativo, reforçando a ideia de que esportes são para adolescentes maduros e brincadeiras para crianças. Campolina e Lopes de Oliveira (2012) identificaram, de modo semelhante ao nosso estudo, que um aluno do 8º ano pode se identificar como criança porque é muito “brincalhão”, em outro momento, se dizer “pouco criança” por ainda brincar e se caracterizar como adolescente por “conversa mais” do que brincar. Segundo Campolina e Lopes de Oliveira (2012):

A mudança ressaltada por ele (**o aluno**) qualifica a brincadeira como experiência cuja intensidade é modulada em proporção ao desenvolvimento: quanto mais desenvolvido, menos lúdico o sujeito. [...] As atividades caracterizadas como sendo da criança (o brincar) e do adolescente (o conversar) são conectadas aos significados situacionais e se implicam às práticas sociais dos grupos com os quais o sujeito estabelece relacionamentos significativos. (destaque nosso, p. 541)

Diante do predomínio do conteúdo esporte, sobretudo o futebol, nas aulas de Educação Física do 6º ano da escola Leon Oliveira, questionamos se todos os alunos gostavam das aulas de Educação Física, inclusive se meninos e meninas participavam juntos. De acordo com Eduardo e Guilherme:

Eduardo: As meninas ficam se divertindo em outro lugar.

Entrevistadora: Então vocês ficam separados. No 5º ano vocês brincavam juntos, não era melhor?

Eduardo: Não

Entrevistadora: Todo mundo gosta? As meninas também?

Guilherme: Os meninos todo mundo gosta, mas tem algumas meninas que não.

Entrevistadora; Por quê?

Guilherme: Não sei, acho que elas acham que é de menino essas brincadeiras.

Tais resultados parecem revelar que, além das práticas corporais diminuírem em detrimento à maior quantidade de escrita, meninos e meninas começam a se distanciar nas aulas de Educação Física, o que pode contribuir para alimentar os estereótipos de gênero.

Ainda sobre este assunto, não há um consenso entre meninos e meninas sobre a separação deles nas aulas práticas de Educação Física. Enquanto alguns meninos demonstraram gostar mais das aulas de Educação Física do 6º ano por conta, principalmente, do futebol, as meninas passaram a não apreciar as aulas.

Andressa: Hum.. eu acho que sim porque no ano passado no 5º ano tinha mais coisas diferentes, as aulas eram sempre conteúdos diferentes, só as vezes repetia

Entrevistadora: E como é agora?

Andressa: Assim.. não tem coisa variada como tinha antigamente.

Tainá: Ano passado eu gostava mais. Ah, a gente não faz nada. É a mesma coisa que ter aula vaga.

Entrevistadora: Verdade? Como assim, como é a aula?

Tainá: Nada, a gente faz o que a gente quiser. A professora pega a bola para os meninos jogarem futebol e as meninas ficam lá sentada conversando. Ano passado não era assim, os professores falavam “vamos lá jogar futebol, vôlei” e aí a gente fazia um jogo legal, que tinha que fazer obstáculo, essas coisas. Esse ano não.

Entrevistadora: Entendi.

Tainá: A gente fazia bastante aulas diferentes, né. A gente não fazia todo dia os meninos jogarem futebol e as meninas jogar aula livre, corda, essas coisas. A gente fazia bastante jogos, queima, jogos de obstáculos, esse ano não, a gente não faz nada, só os moleques ficam jogando futebol.

A gente não fazia exercício. Era bem raro a gente fazer exercício, a gente sempre praticava um jogo, não era aula livre igual a gente tem aqui. A gente não fazia apostila. (Heloísa)

Tipo no 5º era tudo mais na brincadeira e todo mundo dava risada, agora já não entendeu, primeiro tipo são duas aulas e vai lá lousa e é muito texto, passando texto, texto e agora a educação física tem prova e... tipo além de você ficar preocupado que você tem que terminar de escrever o texto você lembra que tem que decorar, que

ele vai ser da prova e antes não tinha nada disso, antes era só brincar, ir pra quadra, entender a brincadeira e brincar. Agora não é você entender a brincadeira, você brincar, você estudar pra prova, você entender o que eles passam na lousa, você fazer as redações que eles pedem, porque a educação física ela quase se resume em redação e as brincadeiras porque é muita redação, muito escrito. (Noemi)

Tais apontamentos demarcam mudanças significativas em comparação com as aulas de Educação Física do 5º ano. Em diversos momentos em que a entrevistadora realizou a pesquisa na escola do 5º ano Carlos Marques, durante as aulas de Educação Física não houve um dia em que um aluno ou aluna estivesse sentado, ao contrário, todos os meninos e meninas participavam das aulas juntos. De acordo com os relatos das meninas no 6º ano, foi possível perceber que além da diminuição das práticas corporais, o excesso de textos, a aula livre, a predominância do futebol e o distanciamento entre meninos e meninas, as meninas passam a ser menos ativas que os meninos, uma vez que começaram a considerar a possibilidade de ficarem sentadas durante as aulas de Educação Física. É visível a insatisfação dos alunos, sobretudo das meninas com as aulas de Educação Física da escola Leon Oliveira, bem como é possível notar certo saudosismo pelas aulas de Educação Física do 5º ano, nas quais os alunos brincavam mais.

Na ETI Wladimir Rodrigues, os alunos também identificaram mudanças nas aulas de Educação Física, disseram que agora no 6º ano tinham aulas teóricas e também escreviam nas aulas de Educação Física, contudo, a forma como os alunos perceberam a utilização da apostila foi diferente do que aconteceu na escola Leon Oliveira:

Cláudia: Mas agora a gente vai para a quadra fazer esporte, esporte mesmo ou a gente fica dentro da sala de aula, ela passa algumas coisas na televisão e a gente escreve na apostila.

Entrevistadora: O que você achou das aulas?

Cláudia: Bem legal, estou gostando.

Gabriela: Na verdade, eu gostei porque, assim, você fazendo a apostila, quando você vai para a quadra, você sabe muito mais o que você vai fazer [...] explica o que você vai fazer na apostila, então você lendo ela, fazendo isso, você já chega aqui, você já sabe o que fazer, não fica perdido como no 5º ano a gente ficava, tinha que esperar a professora explicar, às vezes não entendia. Lendo a apostila você já entende.

Gisele: Eu gostei muito, porque aprende muito sobre alimentação também, ela (a professora) também já passou um vídeo sobre a criança obesa, sobre alimentação, sobre o músculo.

Helena: Ah, é boa porque a gente está aprendendo agora coisa de Educação Física que nos outros a gente não aprendia. A gente está vendo coisa de saúde, de peso, negócio de comida, o que comer, o que não deve, porque tem umas coisas que não pode comer. A gente está vendo coisa de futsal, de vôlei, dessas coisas assim.

Isis: Que a gente pode trabalhar as regras direito do que sem caderno, sem apostila e a regra não fica na cabeça. Agora a gente tem no papel para lembrar.

Ademir: Tem que ficar na sala e eu não gosto de ficar na sala, mas eu gosto ao mesmo tempo, porque é controlado. Tem hora que ela passa filme, tem hora que ela leva nós para a sala, tem hora que ela leva para a quadra e não é tão chato igual ano passado.

Com esses apontamentos é possível perceber que a utilização da apostila, as aulas teóricas e as provas, na visão dos alunos, deram um sentido ao aprendizado para as aulas de Educação Física. Diferente da escola Leon Oliveira, para os alunos havia uma relação entre a teoria e prática nas aulas, sendo estabelecida pela forma como a professora conduzia o ensino.

Para Manuela, a dinâmica da aula dava a impressão de que, no 6º ano, a Educação Física era entendida como componente curricular:

Manuela: Ah, no 5º ano era até menos, sabe, não era tão rígido. Mas agora a gente sabe que é realmente uma matéria, que você tem nota e tal.

Entrevistadora: Verdade? O que será que te fez pensar isso?

Manuela: Ah, porque no 5º ano você não fazia prova, você fazendo os esportes, as participações e as faltas era o que valia a sua nota. Aqui não, aqui você tem que estudar para fazer a prova, para fazer os exercícios para se você tiver uma nota ruim, vai ter que recuperar.

Em que pesem os apontamentos positivos sobre as aulas de Educação Física no 6º ano da ETI Wladimir Rodrigues, tanto os alunos da escola Leon Oliveira quanto da ETI Wladimir Rodrigues, ao serem questionados para propor alguma mudança nas aulas de Educação Física do 6º ano, apontaram que, se tivessem a oportunidade, diminuiriam o uso da apostila e a quantidade de textos.

Não escrever texto, só fazer as coisas da apostila e ir pra quadra pelo menos uma aula. (Enzo)

Passar menos texto. (Iago)

Tiraria a apostila. (Regina)

Ahan! Esse texto que a gente tá copiando, tá na apostila, que é da página 16 a 19 aí tem que copiar, se não der até segunda aula, você perde ponto e acabou! Essas coisas que eu queria que mudasse, menos textos ou textos não tão extensos. (Noemi)

Eu não gosto muito de ficar copiando tanta coisa, sendo que, tipo assim, pra mim Educação Física é algo prático. (Caio)

Tais dados revelam que a Educação Física na ETI Wladimir Rodrigues apresentou uma configuração mais aceita pelos alunos, já que as aulas de na sala de aula parecem menos maçantes e a prática estabelecia relação com o que aprendiam em sala.

Parece-nos importante sinalizar que tais dados podem indicar um alerta, sobretudo, com relação às aulas teóricas, escritas, com texto e apostila nas aulas de Educação Física. Os alunos, ao sugerirem que se diminua a quantidade de aula teórica na Educação Física, nos ajudam a refletir sobre algumas questões: Qual o sentido de uma aula teórica desconexa das vivências práticas para a aprendizagem dos alunos? O uso de textos é uma boa escolha para que alunos de 10 e 11 anos aprendam sobre conteúdos da Educação Física? Isso garante o aprendizado? Há outras formas de tornar o aprendizado significativo sem o uso de texto? Nós estamos confiantes que sim. A Educação Física não irá se tornar mais séria ou respeitada se passar a ter aulas “teóricas”, com menor quantidade de movimento, caderno, lápis e cópia de texto, pelo contrário, a caracterização de seu objeto pedagógico na escola está na cultura de movimento, por isso, ensinar e aprender se movimentando é o que estabelece o sentido para este componente curricular.

Os dados revelaram que a diminuição da quantidade de práticas corporais na Educação Física parece ter início no 6º ano. Bracht (1996) diante da ambiguidade do “saber fazer” e do “saber sobre” presentes na Educação Física, questiona esta necessidade de fundamentar cientificamente as práticas corporais na escola. Ainda, segundo o mesmo autor: “Desenvolveu-se aqui rapidamente, o pré-conceito de que o que se estava propondo neste caso, era transformar a Educação Física num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica em Educação Física” (p. 25).

O cuidado que ressaltamos sobre as aulas teóricas também vem no sentido de não transformar a Educação Física escolar em mais um componente curricular que para aprender, os alunos precisam estar sempre sentados em sala de aula.

Por fim, ressaltamos como a relação professor-aluno tem um papel fundamental no desenvolvimento das aulas de Educação Física do 6º ano. Como vimos, essa relação se apresentou de formas diferentes entre as escolas de 6º ano. Na escola ETI Wladimir Rodrigues, de acordo com os alunos, o papel desempenhado pela professora de Educação Física era assertivo. Conforme quatro alunos:

Eu acho que eu não mudaria nada, porque a professora Larissa, ela é muito legal, sabe? Ela às vezes põe música para deixar mais animado, então eu acho que eu não mudaria nada. (Manuela)

A professora, ela é engraçada. (Hélio)

Porque ela sabe passar as coisas para nós. Tem aula que não é tão legal, mas daí na próxima aula já é bem legal, que nem tem aula que a gente não vai para a quadra, mas aí na outra a gente já vai para quadra. Ela tenta controlar. (Ademir)

A professora, porque ela dá atenção. (Isis)

As falas destacaram pontos favoráveis sobre professora de Educação Física, a forma como ela se relacionava com os alunos e com os conteúdos, tornando as aulas de Educação Física mais interessantes.

Com relação às representações sociais sobre a Educação Física na transição do 5º para o 6º ano, os dados evidenciaram que a transição, pelo menos para a Educação Física, não é necessariamente um enfrentamento para os alunos, mas questionamentos quanto ao formato das aulas de Educação Física e a identidade que ela vai assumir a partir do 6º ano do Ensino Fundamental passam a ganhar relevo. As dificuldades encontradas pelos alunos no 6º ano com relação à Educação Física foram diferentes nas duas escolas, sinalizando que o que mais se acentua foi a atuação da professora.

As representações sociais sobre a Educação Física construídas pelos alunos no 5º ano se confrontam com a chegada no 6º ano. Quando os alunos chegaram no 6º ano e vivenciaram uma Educação Física com mais aulas na

sala e cópias de texto do que aulas práticas e condizentes com os conteúdos, pode ser um “balde de água fria”. No entanto, como foi observado na escola ETI Wladimir Rodrigues, a relação professor-aluno e a metodologia utilizada nas aulas de Educação Física entre teoria e prática, foram destacadas como importantes recursos para a construção de uma Educação Física que tende a ser de grande influência para todos os anos escolares seguintes.

Nesse caso, pensamos que, assim como apontado na pesquisa de Lucchesi e Ferreira (2009), conforme o professor de Educação Física tiver conhecimento sobre os alunos e as problematizações que cercam a transição entre o 5º e o 6º ano, mais satisfatório será o andamento das aulas e sua atuação nessa fase escolar.

4.5 Sugestões apresentadas pelos alunos.

Nesta última categoria, discutiremos algumas sugestões levantadas pelos alunos após vivenciarem a transição do 5º para o 6º ano, reveladas através de ações que eles consideram contribuir para amenizar os desafios vividos nesse momento da vida escolar. Vale ressaltar que nesta categoria encontram-se somente falas dos alunos do 6º ano, visto que precisavam ter vivenciado a transição para responder tal questão.

Considerando os desafios relatados nessa pesquisa, advindos da transição do 5º para o 6º ano, os alunos foram indagados a levantar algumas sugestões (se houvesse) que pudessem amenizar as adversidades e dificuldades entradas por eles nesse momento e tornar a transição do 5º para o 6º ano.

Com relação à primeira impressão que os alunos tiveram ao chegar no 6º ano e o contato inicial com a escola que gerou desconforto por ela ser uma escola muito grande, com pessoas diferentes, como manifestado por Nicolas que sentiu “[...] não conhecia nada aqui, da meio que um desconforto”, o aluno mesmo sugeriu “[...] falaria pra mostrar a escola, mostrar como é, como são as coisas aqui, toda a escola”.

Sobre o recreio, em que Noemi observou que há alunos que se escondem com medo dos alunos maiores e até mesmo ela que encontra dificuldade de comprar um lanche, a aluna sugere que o recreio poderia ser

diferente, segundo ela com “[...] mais ordem, porque tem salas diferentes com tamanhos diferentes, tipo ter mais pessoas pra estar rondando, só tem quatro inspetores, pra ficar mais de olho” e também, a escola poderia conversar mais com os alunos do Ensino Médio para melhorar a convivência entre os alunos.

Para diminuir a complexidade de lidar com oito professores diferentes, Pedro propôs que “eles (os professores) poderiam, por exemplo, juntar todos eles e se apresentarem todos juntos”.

Por fim, a respeito da dificuldade de se enturmar, fazer amigos e conviver com outras pessoas, Ademir considera que “[...] os professores poderiam fazer no começo, uma brincadeira para nós nos conhecermos melhor, de equipe, essas coisas”.

Pensamos que um momento de acolhimento organizado pela equipe escolar pode ajudar a conhecer melhor o novo ambiente escolar, as salas, o pátio, a quadra, os banheiros, bebedouros, etc., no sentido de amenizar essa sensação de estar perdido na escola.

Professores, coordenadores e funcionários podem usar de dinâmicas para que os alunos os conheçam melhor, saber o nome de cada funcionário da escola, independente de sua atuação pode contribuir com o estreitamento da afinidade e aumentar a proximidade e a confiança entre alunos e funcionários.

Com relação às ações pedagógicas, na pesquisa feita por Paula *et al.* (2018) com um pedagogo municipal e um estadual de Curitiba/PR, o pedagogo municipal apontou que existe um projeto em que alunos do 5º ano vão até a escola do Estado para visita-la e alguns alunos do Estado vêm até a escola da rede municipal para responderem algumas perguntas dos alunos dos 5ºs anos. Porém, há certo descompromisso sobre essa questão, pois o processo pedagógico é feito sem a responsabilidade coletiva do município e o Estado. O pedagogo estadual, disse que inicialmente pais e alunos do 6º ano foram recepcionados pela equipe escolar, em seguida, houve um cerimonial e apresentação da equipe diretiva e pedagógica e dos professores. O diretor falou sobre a escola e orientou sobre normas e por fim pais e alunos foram convidados a conhecer os espaços da escola. Para as autoras:

[...] percebe-se o comprometimento profissional e da equipe como um todo, articulado ao compromisso de um projeto escolar que acredita numa efetiva adaptação da criança e do adolescente que vêm do município, ou seja, neste ponto verificam-se os traços de uma possível proposta de ações pedagógicas ativas para deixar o processo de transição positivo para o desenvolvimento do adolescente. (PAULA *et al.*, 2018, p. 47)

Paula *et al.* (2018) também indicam que, num primeiro momento, o professor pode, por exemplo, incentivar os alunos ao diálogo com os outros amigos, onde poderão compartilhar experiências vividas até o momento. Para Paula *et al.* (2018) a transição do 5º para o 6º ano deve ser acompanhada de ações pedagógicas elaboradas e executadas em conjunto pelas escolas envolvidas nessa fase escolar vivida pelos alunos. As autoras ressaltam a importância de resgatar o papel do professor e da família no processo de transição dos alunos para o 6º ano, para que possam passar por esse momento sem comprometer seu crescimento educacional.

Consideramos que as sugestões feitas pelos alunos da presente pesquisa e os dados levantados na literatura podem ser utilizadas pelas escolas, professores e funcionários como forma de acolher, abordar e conviver com os alunos que estão chegando nesse novo ambiente que é o 6º ano. Além disso, tais sugestões e estratégias podem ajudar a estabelecer uma relação mais amena dos alunos com a escola e a equipe escolar e dessa maneira contribuem para reconfigurar as representações sociais em torno da transição do 5º para o 6º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste estudo, tivemos como objetivos principais identificar e analisar as representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano e a Educação Física. Para tecer os fios do contexto que envolve o assunto das representações sociais, a transição do 5º para o 6º ano e a Educação Física, diferentes aspectos foram abordados nesta investigação, como por exemplo, as orientações presentes nos documentos oficiais da Educação do Estado de São Paulo e também no currículo da Educação Física, os estudos sobre a transição do 5º para o 6º ano e a teoria das representações sociais.

Os resultados e análises dos dados que emergiram desta pesquisa mostraram que quando estavam no 5º ano os alunos já tinham representações sociais sobre o momento de transição para o 6º ano balizadas por expectativas, percepções desfavoráveis e manifestações otimistas.

No 5º ano, a maioria dos alunos (29) salientou que a transição do 5º para o 6º ano seria um momento difícil. Alguns aspectos levantados por eles foram: acostumar com uma escola diferente; fazer novos amigos, se enturmar, conviver com pessoas novas, administrar uma nova dinâmica de aulas com 50 minutos de duração e a troca de oito professores diferentes, o aumento das responsabilidades, o acúmulo de tarefas, provas, componentes curriculares e cadernos e também sobre a Educação Física, que seria mais pesada e mais séria com a utilização da apostila e o conteúdo esportivo.

Ao entrarem no 6º ano, a sensação de transição de um ciclo para outro se concretizou com a confirmação de mudança percebida por todos os 30 alunos entrevistados. A escola mostrou-se um ambiente de intensas relações pessoais e um convívio desafiador, evidenciadas pela sensação de estar perdido em uma escola maior que a do 5º ano, a dificuldade de fazer amigos e de se relacionar no recreio com os alunos dos demais anos escolares (o Ensino Médio, por exemplo). As novas responsabilidades também foram marcantes, observadas na dinâmica de prestar atenção nas aulas, escrever

mais rápido, fazer tarefas, organizar os cadernos e a troca de professores a cada 50 minutos refletindo na falta de tempo para estabelecer algum vínculo entre alunos e professores.

Foi possível perceber que a comunidade, o senso comum e as vivências sociais e históricas influenciam diretamente na construção das representações sociais dos alunos, o que também aconteceu pela forte influência que os professores do 5º ano exerceram na construção das representações sociais dos alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano.

Com relação à Educação Física no 6º ano, os alunos notaram que as aulas em sala de aula, os textos, a apostila e o fato de terem que escrever contribuíram para a reconfiguração da Educação Física, manifestada de forma diferente nas duas escolas pesquisadas. Em uma das escolas, os alunos relataram que havia excesso de textos e por isso uma grande quantidade de aulas em sala. Para, além disso, a aula prática não estabelecia relação com o que era aprendido em sala e que, inclusive, em algumas aulas, os alunos escolhiam as próprias atividades. Meninos e meninas começaram a se distanciar nas aulas de Educação Física, na medida em que e o futebol foi se estabelecendo como mais presente na opção dos meninos, o que também levou as meninas e outros alunos a construírem certa insatisfação com as aulas de Educação Física e passaram a ficar sentados na hora da aula. Ainda nesta escola, a relação professor-aluno pareceu distante. Já na outra escola, apesar de não haver preferência pelas aulas teóricas, os alunos relataram que aprenderam coisas novas, a relação professor-aluno se mostrou mais próxima, houve relatos nos quais os alunos elogiaram o jeito da professora lidar com eles e com os conteúdos da Educação Física, utilizando televisão e música, por exemplo. Tudo isso, articulado ao modo como a professora conciliava teoria e prática parece ter sido significativo para assegurar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas, bem como, na construção de uma representação social para a Educação Física por parte dos alunos.

De maneira geral, podemos dizer que a maioria das representações sociais dos alunos, as preocupações e medos que envolvem a transição do 5º para o 6º ano foram elucidados na chegada ao 6º ano. Por isso, pensamos que quanto mais a escola, os professores e funcionários, bem como os professores

de Educação Física tiverem conhecimento sobre os alunos e as problematizações que cercam a transição entre o 5º e o 6º ano, mais satisfatório será o andamento das aulas e o convívio no ambiente escolar.

Sobre as sugestões dos alunos para amenizar as dificuldades vivenciadas com a transição do 5º para o 6º ano, consideramos que podem contribuir com as escolas, professores e funcionários como forma de acolher, abordar e conviver com os alunos que estão chegando nesse novo ambiente escolar que é o 6º ano.

Como constatado ao longo dessa pesquisa, a transição do 5ª para o 6º ano apresentou uma dinâmica não habitual para os alunos, desde a escola, os professores e o tratamento dos conteúdos, inclusive com a Educação Física. Neste sentido, os depoimentos dos alunos não só revelaram o que é vivido por eles nesse processo, como mostrou que precisamos saber mais sobre os alunos e as problematizações desse período, no sentido de tentar amenizar os sentimentos de medo, preocupação e inclusive e afastamento, despertados pelos alunos nessa fase escolar.

Frente às dificuldades e desafios vivenciados pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano, esperamos que a presente investigação contribua para que a transição desses ciclos se dê de modo organizado, estruturado e atento, materializando uma preocupação dos professores e da equipe escolar em conjunto a fim de minimizar os dilemas emocionais e pedagógicos deste momento da educação escolar.

No mais, entendemos que nossa pesquisa avança em seu sentido investigativo por valorizar os alunos como protagonistas deste processo, sobretudo os alunos da rede pública do Estado de São Paulo, pois é onde se encontram a maioria das crianças paulistas e que estão contemplados pelo currículo oficial do Estado.

Como pesquisadora e professora de Educação Física no Ensino Fundamental I, os dados dessa pesquisa ampliaram minha visão de escola, revelaram informações e ações que podem ser mobilizadas para a melhoria da minha prática enquanto professora, favorecendo a construção de um olhar mais cuidadoso com os alunos do 5º e do 6º ano que vivenciam essa fase escolar.

Nossa expectativa diante dos dados deste estudo é revelar para as escolas, professores e familiares, o que pensam e sentem os alunos na transição do 5º para o 6º ano. Contudo, embora este trabalho tenha evidenciado diversas informações sobre o que vivem os alunos nessa fase escolar, não podemos deixar de enfatizar que tais dados referem-se a uma pequena parcela de alunos em detrimento de uma variedade de regiões, escolas e Estados do Brasil. É evidente a importância de mais pesquisas que nos auxiliem nesse processo escolar, especialmente buscando informações, orientações, ações e até mesmo exemplos de práticas que contribuam com essa fase, minimizando ou até mesmo superando as dificuldades encontradas pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano.

Com isso, as temáticas sobre o convívio no novo ambiente escolar, a relação professor-aluno a partir do 6º ano e na Educação Física, bem como a utilização de apostila e a conciliação de aulas teóricas e práticas, foram reveladas nesse estudo e carecem de mais investigações.

Esperamos que este trabalho venha contribuir com a relação escola/professor/aluno, dada a problemática que cerceia a transição do 5º para o 6º ano e as escolas públicas, inaugurando outras formas de pensar e agir com os alunos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina/PR, 2011.

BEGGIATO, C. L.; SILVA, A. P. S. Educação Física Escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2 (supl.1), p. S29-S35, mai/ago. 2007.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n.2, p.158-167, 1995.

BORGES, R. S. M. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo**: uma proposta de formação. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2015

BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p. 23-28, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2017

_____. Lei nº 11.274, Diretrizes e bases da educação nacional sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União - Seção 1**, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 05 jul. 2018

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, DF: MEC, 2017 Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-geral

do ensino fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do

processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid>. Acesso em: 12 de dez. de 2018.

CAMPOLINA, L. O; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Aspectos semióticos da transição infância-adolescência: o contexto da escola. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v.30, n.70, p. 537-546, jul/set, 2012.

CERQUEIRA, T. C. S. Representações sociais da escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – PUC Paraná. Curitiba, 2011.

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

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, W. C; TRIANI, F. S; NOVIKOFF, C. **Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a educação física**. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, Brasília, v.7, nº 2, outubro 2017.

GATTI, Bernadete. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 65-90, ago. 1996.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 2002.

GUARINON, P. C. Representações Sociais e o Currículo de Educação Física: com a palavra os alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2016

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Disponível na Biblioteca Digital da PUC, São Paulo, 2007.

HONORATO, I. C. R. **Representação social dos alunos do ensino médio sobre sua participação nas aulas de educação física em um colégio estadual do município de Guarapuava/pr**. Anais [do] 8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar [e do] 3º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física [livro eletrônico] / Angela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma (coordenadores). – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 2001, p. 17-44.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. SPINK, M. J. (org.) Brasiliense, São Paulo, 1999.

LEME, M. A. V; BUSSAB, V. S. R; OTTA, E. A representação social da Psicologia e do psicólogo. Psicologia: Ciência e Profissão. Vol. 9, nº1. Brasília, 1989.

LUCCHESI, F. D. M; FERREIRA, L. A. A transição da 4ª para a 5ª série na Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 8 (2): 111-122, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 99p, 1986.

MACHADO, L. B; BARRA NOVA, T. B. A escola nas representações sociais de crianças de Classe Média. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. V. 5, nº1, p. 21-37, jan/abr. 2010.

MACHADO, L. B; FREIRE, S. B. A escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. Roteiro, Joaçaba, v. 39, n.1, p. 199-216, jan/jun, 2014.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) Estudos Interdisciplinares de representação social. Goiânia. Editora AB. 2ª edição p.239-250. 1998.

MELLO, A. S. et al. **Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Rev. Educ. Fis/UEM, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MODENESE, J. C; FERREIRA, L. A. Participação dos alunos nas aulas de Educação Física: uma análise ao longo do ensino fundamental e médio. In: ZANATA, E. M. e cols. **Formação docente e universalização do ensino**: proposições para o desenvolvimento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 175-180, 2011.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: Representações sociais: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerad Duveen – traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ed. – Petrópolis, RJ. Vozes,p. 29-110, 2015.

PAULA, A. P; PRACI, F. C; SANTOS, G. G; PEREIRA, S. J; STIVAL, M. C. E. E. Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. Revista Ensaios Pedagógicos, v.8, n.1, Jul 2018.

PEIXOTO, A. R. S; SILVA, T. M; WOLTER, R. M. C. P. Representações Sociais e Ações Afirmativas: Estudantes Universitários e seus Posicionamentos. PSI UNISC, Santa Cris do Sul, v. 2, n. 2, p. 51-65, jul/dez. 2018.

RAMOS, G. N. S. Aplicação da Pedagogia das Condutas Motrizes na Educação Física Escolar. In: Praxiologia motriz na América Latina: aportes para a didática na educação física. RIBAS, J. F. M. (org) – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017

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

ROSA, D. & PROENÇA, E. A passagem da quarta para a quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In MARASCHIN; FREITAS & CARVALHO (Orgs.), Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências (pp.213-224). Porto Alegre: UFRGS. 2003

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. SPINK, M. J. (org.) Brasiliense, São Paulo, 1999.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo, SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação, 2. ed.** – São Paulo, 2011a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011b.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112160081>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

_____. Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Geografia e História – Ensino Fundamental

Anos iniciais. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria da Educação. São Paulo, 2013

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Expectativas de aprendizagem de Educação Física**. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/CGEB/SEE, 2014. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>, no item “materiais para download”. Acesso em: 12 de dez. de 2018.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90, Porto Alegre, n. 13. p.128-133, julho, 2000.

SILVA, C. S; ALBUQUERQUE, I. N. A afetividade na aprendizagem: o olhar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 3-18, jul/dez. 2015.

SOUZA, T. P; KALINOWSKI, F. G. **Representações sociais de alunos da 4ª série do ensino fundamental sobre as aulas de educação física**. Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

SPINK, M. J. P. (org) O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. Brasiliense, São Paulo, 1999.

STROHER, J; MUSIS, C. R. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. P. 233-239, 2017

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria. C. V. R; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez. 2005

WACHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. Revista Interamericana de Psicologia. Vol. 41, nº 3, p. 379-390, 2007.

ANEXO 1 ACEITE DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DEIXAR O 5º ANO E INGRESSAR NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES

Pesquisador: NAIARA MARTINS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79267117.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.422.962

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional cuja temática envolve a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, pois esta é marcada por mudanças na vida escolar dos alunos, nos seus aspectos de estruturas físicas, nas orientações pedagógicas, nos cenários sociais, nas demandas emocionais, entre outros.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: conhecer mais e melhor as crianças e os/as professores/as envolvidos na transição desses ciclos, os objetivos dessa pesquisa são identificar e analisar os processos de mudança demarcados pela passagem do 5º para o 6º ano no que diz respeito a Educação Física escolar. Verificar as dificuldades desse momento de passagem do 5º para o 6º ano nos aspectos gerais da escola. Identificar o que os/as estudantes do 5º ano aprenderam na escola durante esse ano escolar e também nas aulas de Educação Física. Demarcar as expectativas dos/das estudantes do 5º ano com relação ao 6º Ano. Mapear como os alunos e alunas se identificam nesse novo ciclo escolar. Identificar como são as aulas, os professores e professoras e as aulas de Educação Física no 6º ano. Confrontar as perspectivas dos/as professores/as de Educação Física, o que atua no 5º e o que atua no 6º ano sobre essas questões.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.422.962

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta risco mínimo aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado as exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento Livre e Esclarecido estão adequados e apresentam ao participante da pesquisa os objetivos do estudo e a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento.

Recomendações:

Acrescentar ao TALE o nome da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento Livre e Esclarecido adequados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1010608.pdf	14/10/2017 11:05:46		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO3_Alunos.pdf	14/10/2017 11:05:03	NAIARA MARTINS DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NAIARAprojetoMestrado.pdf	14/10/2017 11:04:22	NAIARA MARTINS DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO2_PAIS.pdf	14/10/2017 10:59:02	NAIARA MARTINS DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO1_PROF.pdf	14/10/2017 10:58:48	NAIARA MARTINS DA SILVA	Acelto

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.422.962

Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	14/10/2017 10:54:22	NAIARA MARTINS DA SILVA	Acelto
----------------	--------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br

APÊNCIDE 1**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, de _____ de 2017.

Você está sendo convidado/a para participar do trabalho intitulado DEIXAR O 5º ANO E INGRESSAR NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES. Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participasse!

O objetivo do trabalho é identificar e analisar como você percebe a mudança ao deixar o 5º e ir para o 6º ano. Esperamos contribuir com dicas para os/as professores/as do 5º. e 6º. ano que possam diminuir as “eventuais” dificuldades vividas pelos/as estudantes em relação a esta passagem.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

A entrevista que você irá participar ocorrerá na escola. Para responder as questões da entrevista pode ser que você fique tímido/a ou com receio, mas a pesquisadora irá oferecer o suporte necessário para lhe auxiliar nestes casos.

Caso você tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá me procurar pessoalmente ou pelo telefone (14) 99737 3249.

Sua identificação não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa.

Eu _____ aceito
participar do trabalho DEIXAR O 5º ANO E INGRESSAR NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
E ESTUDANTES.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, de de 2017.

A pesquisa intitulada DEIXAR O 5º ANO E INGRESSAR NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES tem como objetivo identificar e analisar os processos de mudança demarcados pela transição dos estudantes do 5º para o 6º ano, considerando que essa transição revela um momento peculiar do Ensino Fundamental e sobre a Educação Física, a compreensão deste cenário pode nos ajudar e contribuir para minimizar tais enfrentamentos. Esperamos contribuir com dicas para os/as professores/as do 5º. e 6º. ano que possam diminuir as “eventuais” dificuldades vividas pelos/as estudantes em relação a esta passagem.

A pesquisa será desenvolvida em duas escolas públicas estaduais de Bauru e para a coleta de dados fará uso de entrevistas com os alunos, alunas e professores/as de Educação Física envolvidos nesses ciclos.

Os riscos que a pesquisa apresenta são aqueles relacionados aos desconfortos e receios dos/as estudantes em responder as questões da entrevista. Caso eles ocorram, a pesquisadora se responsabiliza por oferecer auxílio e suporte quando necessário.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, sem que isso cause qualquer prejuízo para eles.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo) _____ portador(a) do RG n.º _____ e CPF _____, autorizo meu (minha) filho(a) _____ a participar da referida investigação de autoria e execução da Mestranda Naiara Martins da Silva Siqueira sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional – UNESP/Bauru.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do/a responsável

Telefones para contato: _____

Informações da pesquisadora

E-mail: naiara.edf@gmail.com

Telefone para contato: (14) 99737 3249

Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru

Telefone: 3103-9400

Email: cepesquisa@fc.unesp.br