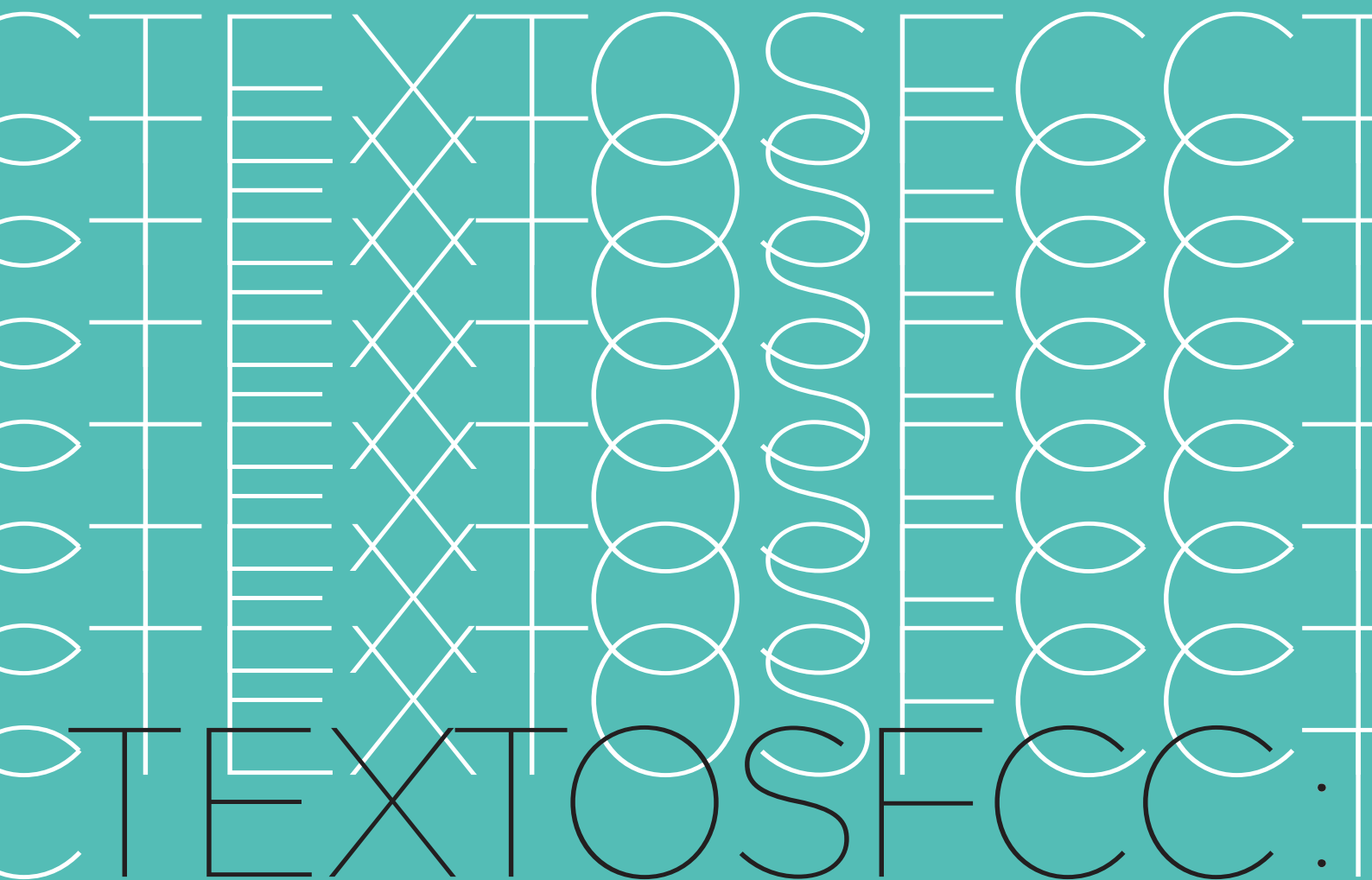


V. 68

**ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM MAPEAMENTO DA LITERATURA (2012-2022)**

GISELA LOBO BAPTISTA PEREIRA TARTUCE • PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (COORDS.)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2024

DOI 10.18222/fcc-dpe-2024_3

V. 68

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA (2012-2022)

GISELA LOBO BAPTISTA PEREIRA TARTUCE • PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (COORDS.)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2024

T198a Tartuce, Gisela Lobo B. P. (Coord.)

Anos finais do ensino fundamental: um mapeamento da literatura (2012-2022) / Gisela Lobo B. P. Tartuce, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024.

96p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 68)

ISBN 978-85-60876-26-6

DOI 10.18222/fcc-dpe-2024_3

1. Ensino fundamental. 2. Revisão de literatura. 3. Qualidade da Educação 4. Equidade. I. Tartuce, Gisela Lobo B. P. II. Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. III. Título. IV. Série.

CDU 373.3

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

O investimento em educação e pesquisa sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), dedica-se a programas de investigação de temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, família, trabalho, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e políticas públicas.

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora-Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Lúcia Villas Bôas

Coordenadoria de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

Editoras responsáveis

Claudia Davis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)

Equipe de edição

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (coordenadora)

Adriana Garcia (produtora editorial)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Projeto gráfico (capa)

Casa Rex

Revisão

Marília Paris

Andrea Stahel

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação geral

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce (Coordenação)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida (Coordenação)

Claudia Davis (Pesquisadora)

Liliane Bordignon de Souza (Pesquisadora)

Ani Martins da Silva (Pesquisadora parceira)

Roberta Gurgel Azzi (Pesquisadora parceira)

SUMÁRIO

Figuras, gráficos, quadros e tabelas.....	6
Apresentação.....	8
Introdução.....	10
1. Procedimentos metodológicos.....	14
1.1 Estudo 1: revisão integrativa da literatura.....	14
1.2 Estudo 2: <i>Editais Anos Finais</i>	17
1.3 As categorias de análise utilizadas nos dois estudos.....	19
2. Resultados.....	22
2.1 Estudo 1: revisão integrativa da literatura.....	22
2.1.1 Caracterização das produções.....	22
2.1.2 Análise dos resultados da revisão de literatura.....	29
2.2 Estudo 2: <i>Editais Anos Finais</i>	47
2.2.1 Eixo estudantes.....	47
2.2.2 Eixo professores.....	69
Considerações finais.....	79
Referências.....	86

FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Prisma	17
Figura 2 – Nuvem de palavras	55
Gráfico 1 – Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre os anos finais do EF, entre os anos de 2012 e 2022	23
Gráfico 2 – Quantidade de mestrados acadêmicos e mestrados profissionais.....	23
Gráfico 3 – Áreas de concentração dos programas de mestrado profissional	24
Gráfico 4 – Áreas de concentração dos programas de mestrado acadêmico	24
Gráfico 5 – Quantidade de produções sobre anos finais do ensino fundamental publicadas entre os anos de 2012 e 2022.....	25
Gráfico 6 – Quantidade de dissertações e teses por região do país	26
Gráfico 7 – Porcentagem de mestrados e doutorados segundo a categoria administrativa	26
Gráfico 8 – Quantidade de produções relativas às disciplinas do currículo	27
Quadro 1 – Investigações analisadas por modalidade e seus respectivos coordenadores	18
Quadro 2 – Eixos e categorias da revisão de literatura e das 14 pesquisas do Edital.....	20
Quadro 3 – Categorias do eixo estudantes: nomes e definição.....	20
Quadro 4 – Categorias do eixo professores: nomes e definição	21
Quadro 5 – Categorias empregadas no eixo estudantes e respectivas pesquisas.....	48
Quadro 6 – Categorias empregadas no eixo professores e respectivas pesquisas.....	70
Tabela 1 – Seleção da amostra	16
Tabela 2 – Relação das temáticas abordadas.....	28

Tabela 3 – Pesquisas eixo estudantes por categorias e tipo de publicação	29
Tabela 4 – Pesquisas eixo professores por categorias e tipo de publicação	40
Tabela 5 – Dados gerais do Brasil de reprovação de estudantes nos anos finais em 2019	61

APRESENTAÇÃO

A Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o Itaú Social,¹ elaborou e fez a gestão do *Edital de pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública*, entre os anos de 2018 e 2022. O objetivo era fomentar pesquisas aplicadas, que trouxessem recomendações para a superação dos desafios desse segmento da educação básica. Ao final de 2018, nascia, assim, a fase 1 do Edital, na qual as duas instituições, juntas, estipularam como os projetos de pesquisa deveriam ser apresentados e como seriam selecionados.

Os projetos submetidos necessitariam contar com a coordenação de um professor doutor (não necessariamente vinculado a universidades) e parceria com uma escola ou rede pública de educação, de modo a fortalecer o caráter aplicado dos estudos. A intenção era incentivar a realização de pesquisas *com* as escolas e não somente *nas* escolas. A fase de avaliação consistiu em três etapas: análise da adequação das propostas às especificações e às condições estabelecidas; avaliação de mérito pela Comissão de Avaliadores *ad hoc*; e, finalmente, análise de mérito pelo Comitê Executivo, que fez a avaliação final e a seleção de 14 projetos. Outros critérios foram também considerados: a representatividade das cinco regiões do país; a diversidade das modalidades de ensino (educação quilombola, educação indígena, educação especial, educação no campo/ribeirinha); a representatividade de iniciativas que investigassem as desigualdades étnico-raciais e de gênero/diversidade sexual. O Edital recebeu aproximadamente 500 inscrições e, em três meses, selecionou os 14 projetos vencedores.

A fase 2 foi dedicada à gestão técnico-científica e administrativo-financeira das 14 pesquisas contempladas, que teriam até dois anos para serem finalizadas, a depender do tipo de

1 Hoje, denominada Fundação Itaú.

pesquisa aplicada que seria realizada. Esse acompanhamento começou com um seminário em São Paulo, no qual integrantes das equipes de pesquisa apresentaram aos colegas seus projetos e conheceram os supervisores especialistas que as acompanhariam. Pode-se dizer que a figura do supervisor – um professor com experiência na área, para dialogar com as equipes e promover um trabalho colaborativo – foi uma inovação desse Edital. A gestão da FCC foi auxiliada por um sistema desenvolvido na instituição especialmente para isso: o Sistema de Apoio à Pesquisa (Sape), que permitiu o registro e a organização de orientações, comunicados, bolsas, prestação de contas, visitas técnicas, depósito de relatórios, etc.

A pandemia de covid-19 acometeu fortemente as pesquisas em desenvolvimento e muitas das ações previstas precisaram ser alteradas em função de as escolas terem se fechado e não estarem, portanto, recebendo seus estudantes e professores. Por esse motivo, os pesquisadores promoveram alterações para atender às exigências daquele momento e alcançar resultados que se aproximassem dos objetivos inicialmente propostos. A principal mudança foi a retirada do foco dos estudantes para centrá-lo nos professores, com maior acesso às plataformas remotas de comunicação. Entre os anos de 2020 e 2021, foram realizadas diferentes atividades *on-line* com os pesquisadores e equipes de pesquisa, com o objetivo de auxiliar e acompanhar as modificações feitas nos estudos. Em 2022, os estudos foram finalizados e suas conclusões, apresentadas em seminários para as duas instituições organizadoras do Edital e para as equipes das demais investigações.

Concluído o Edital Anos Finais, a equipe da FCC propôs à do Itaú Social realizar uma meta-análise das 14 pesquisas, buscando ver o que nelas se poderia encontrar em termos de semelhanças, diferenças e mesmo de contradições. Foi assim que, em 2022, foram lidos todos os relatórios e materiais produzidos pelos coordenadores das 14 pesquisas, os quais foram sistematizados e organizados para que se pudesse alcançar uma visão mais ampla e articulada de seus diferentes achados. Em seguida, com um conhecimento mais abrangente e mais aprofundado dos resultados do Edital, procurou-se saber se, como e em qual medida as preocupações dos estudos financiados se faziam presentes na literatura científica que tem se debruçado sobre o período que vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (EF). Para tanto, foi realizada uma investigação de cunho bibliográfico, abrangendo dez anos (2012-2022) da produção acadêmica brasileira. As análises sobre os resultados das 14 pesquisas foram cotejadas com a revisão integrativa da literatura, resultando nas contribuições que são aqui apresentadas. É esse movimento analítico que se encontra nesta publicação.

Espera-se que esse esforço para destacar os interesses e os achados da pesquisa científica voltada aos anos finais do ensino fundamental situe o que se sabe hoje sobre os “anos esquecidos” e permita delinear novas possibilidades de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas para os estudantes do 6º ao 9º ano do fundamental.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem uma longa história e que vale a pena ser aqui descrita, por melhor situar seu leitor, dando-lhe o necessário contexto. Assim, começando pelo princípio, a Fundação Victor Civita (FVC), em 2011, encomendou à FCC uma pesquisa para analisar a situação dos “anos esquecidos”, a segunda etapa do ensino fundamental. Esse estudo, o qual foi denominado *Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*, teve por objetivo identificar algumas de suas especificidades e desafios e subsidiar novos estudos.

Para tanto, foram desenvolvidas três frentes de trabalho: (a) levantamento e análise das políticas públicas para o ensino fundamental II em âmbito federal (Ministério da Educação – MEC) e estadual (27 secretarias estaduais de educação – SEEs); (b) consulta a bases estatísticas educacionais, disponíveis em órgãos oficiais para analisar como se configura no Brasil essa fase de ensino; e (c) realização de estudos exploratórios em quatro escolas situadas em dois estados da federação: Alagoas e São Paulo (duas escolas em cada estado), para identificar como professores, alunos e equipes gestoras viviam seu cotidiano nesse segmento de ensino, os problemas que enfrentavam e as sugestões que tinham para superá-los.

Em termos de políticas públicas, o estudo de 2011 mostrou que, apesar de ele ser, em seu conjunto, atendido por políticas e programas educacionais formulados pelo MEC e/ou pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, praticamente todas as iniciativas se voltavam para os anos iniciais, deixando de contemplar as necessidades de alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental. No geral, pouca atenção era dada a essa fase da escolarização, e a articulação entre os níveis da educação básica, pretendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, não se efetivava naquele momento. Na ótica da União e dos entes federados, portanto, esses anos permaneciam esquecidos, presos entre os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio, sem receber a atenção que demandavam.

Talvez a principal dificuldade desse momento da escolarização estivesse no fato de não se saber bem quais eram os objetivos a serem nele alcançados. Suas metas precisariam ficar mais claras, notadamente em função das demandas educacionais impostas a estados e municípios, como estipular o que se pretendia em termos de formação dos alunos ao final do 9º ano do ensino fundamental. Essa era uma resposta que não se encontrava fácil na literatura educacional disponível. No entanto, foi possível considerar alguns aspectos que pareciam ser centrais para esses anos de escolarização: conhecer os conceitos fundamentais das disciplinas; saber raciocinar segundo a lógica das diferentes áreas do saber; aprender a estudar; reconhecer, aceitar e conviver com as diferenças; desenvolver tolerância; colocar-se no lugar do outro; construir a base de seus princípios éticos, etc. Sem dúvida, todos esses são aspectos importantes na formação dos estudantes, que ganhavam importância nessa fase de desenvolvimento.

Já nos estudos exploratórios, a análise centrou-se em dois focos: (a) a transição e as especificidades dos anos finais do ensino fundamental e (b) o sentido da escola. No primeiro caso, percebeu-se que falar sobre o que é específico dos anos finais do ensino fundamental não foi tarefa fácil para os professores, especialmente quando o tema era a adolescência e suas questões, predominando uma maneira estereotipada de apreender essa faixa etária. A percepção sobre os anos finais do ensino fundamental e a entrada na adolescência estavam claramente circunscritas aos aspectos do cotidiano escolar, de modo que o momento de vida dos alunos pouco era notado.

No que dizia respeito ao segundo foco do estudo – o sentido da escola e dos conhecimentos para os alunos dos anos finais do ensino fundamental –, professores e estudantes destacaram a importância da família, alguns aspectos do trabalho docente (práticas pedagógicas, trabalho coletivo, integração/articulação das disciplinas) e a desvalorização social do magistério. De maneira não direta e explícita, discutiram também o currículo, isto é, a seleção e organização dos conhecimentos. Já quando o assunto era a relação dos jovens com a escola e com o conhecimento, os docentes tendiam a homogeneizar e universalizar as formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes que, segundo eles, desvalorizavam a escola, ressaltando suas poucas responsabilidades e a falta de preocupação com o futuro. Queixavam-se de que a escola, que deveria representar um lugar de aprendizagem e de aprimoramento pessoal, era concebida por muitos alunos apenas como um ponto de encontro, um lugar de convivência social.

De forma geral, era difícil para todos identificar o que era específico dos anos finais do ensino fundamental e atribuir significado legítimo ao estudo, à aprendizagem. Com isso, os alunos não conseguiam significar a escola, descolada de seus interesses cotidianos, ocasionando desinteresse e desmotivação, que produziam defasagens nas aprendizagens esperadas e evasão precoce. Os docentes, por sua vez, sentiam-se pouco valorizados pela sociedade, pelas famílias e por seus alunos, situação que produzia ansiedade, insatisfação com o magistério e desinteresse diante do ofício de professor. Era como se nos anos finais do ensino fundamental vigorasse um clima de ressentimento recíproco que, no entanto, não era capaz de quebrar o clima de apatia e desmotivação que parecia vigorar nas escolas.

Passados seis anos, no início de 2018, a Fundação Itaú Social, considerando que os anos finais do ensino fundamental ainda eram “anos esquecidos” pela pesquisa acadêmica e políticas públicas, propôs à FCC um novo desafio, o de desenvolver um edital para chamar pesquisas aplicadas com foco nesse segmento de ensino. Por pesquisa aplicada entendia-se estudos que tivessem ao menos uma instituição escolar e/ou rede de ensino como parceira, onde deveriam realizar pesquisa não apenas *na escola*, mas também *com a escola*. De fato, os resultados da pesquisa de 2011 não eram passíveis de serem generalizados investigando apenas quatro escolas nos estudos exploratórios. Foi lançado, então, o *Editais anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública* (doravante *Editais Anos Finais*),² que sinalizava:

Os anos finais do ensino fundamental não têm recebido a atenção devida na formulação e implementação de políticas públicas, sendo também uma etapa pouco privilegiada nas escolhas dos pesquisadores. De fato, os estudos existentes tendem a enfatizar processos de alfabetização sobre crianças que iniciam o processo escolar ou adolescentes em vias de concluí-lo [...]. Além disso, interpretados como uma fase intermediária, os anos finais do ensino fundamental têm apresentado índices preocupantes tanto em termos de acesso quanto de permanência e qualidade das aprendizagens. [...] (e) as taxas de distorção idade-série são significativas, fazendo com que jovens com mais de 15 anos convivam às vezes com pré-adolescentes de 11 (Fundação Carlos Chagas, 2018, p. 4).

O edital tinha por objetivo, portanto, identificar e apoiar pesquisas que apontassem soluções para as dificuldades indicadas pela literatura nesse segmento de ensino, bem como fortalecer centros e grupos de pesquisa. Quatorze projetos foram aprovados, em três modalidades de pesquisa aplicada (diagnósticas, avaliativas e de implementação de um projeto ou programa educacional), abrangendo regiões e estados diferentes. Entre 2019 e 2022, esses projetos foram realizados sob o acompanhamento e monitoramento da FCC. Cabe lembrar que esse período foi impactado pela pandemia de covid-19 com consequente isolamento social que afetou escolas e as pesquisas nelas realizadas.

Ainda em 2022, a FCC promoveu encontros com as equipes de pesquisa e com o Itaú Social para condensarem, em relatório específico, as recomendações³ advindas dos 14 estudos para subsidiar as políticas públicas, em um contexto de ano eleitoral.

Considerando que as 14 pesquisas não tinham sido, até então, alvo de uma reflexão comparativa mais aprofundada, a FCC propôs, na sequência (setembro de 2022), um novo estudo, para que se pudesse responder à seguinte questão: quais são as contribuições da produção acadêmica, desde 2011, para a compreensão dos aspectos centrais envolvidos na permanência bem-sucedida de alunos dos anos finais do ensino fundamental regular? Para respondê-la,

2 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/confira-as-14-pesquisas-sobre-projetos-desenvolvidos-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>

3 Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/09/20220914_Documento_IS_Recomendacoes.pdf

foram empregados dois caminhos: (a) a análise comparativa dos resultados das 14 pesquisas contempladas pelo *Edital Anos Finais* e (b) o mapeamento da literatura sobre esse mesmo segmento de ensino, por meio de uma revisão integrativa da literatura.

O presente relatório apresenta esses dois estudos e suas conclusões. Ele está organizado em quatro grandes blocos, além desta introdução: procedimentos metodológicos, análise da revisão integrativa da literatura, análise comparativa das 14 pesquisas do edital, discussão/diálogo dos dados dos dois estudos e, por fim, considerações finais.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em foco é de natureza qualitativa e documental, pois pretende identificar as particularidades e os desafios dos anos finais do ensino fundamental com base em produções acadêmicas localizadas por meio de (a) uma revisão integrativa da literatura dos últimos dez anos; e (b) das 14 pesquisas selecionadas, financiadas e realizadas no âmbito do *Editais Anos Finais*, entre 2019 e 2022.

Embora a análise dos resultados das 14 pesquisas tenha sido feita anteriormente à revisão da literatura (respectivamente setembro/2022 a junho/2023 e julho a dezembro/2023), os procedimentos metodológicos e os resultados desta última serão apresentados primeiramente, pois se considerou mais adequado partir do genérico (mapeamento dos estudos acadêmicos) para o específico e detalhado (análise aprofundada das 14 pesquisas).

1.1 ESTUDO 1: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada na modalidade definida como revisão integrativa, seguindo as recomendações de Botelho, Almeida Cunha e Macedo (2011) e de Zoltowski *et al.* (2014), que envolvem uma sucessão de etapas preestabelecidas, que serão mais bem detalhadas a seguir. Nesse tipo de revisão, a proposta é responder, de modo planejado, a uma ou mais perguntas específicas, o que exige que sejam adotados procedimentos metodológicos explícitos com a intenção de identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos já realizados e o conhecimento construído. Logo, a intenção é alcançar uma síntese dos estudos publicados sobre determinada temática e, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (Botelho; Almeida Cunha; Macedo, 2011).

A primeira etapa da revisão integrativa consiste na *identificação do tema e seleção do problema de pesquisa*. No caso deste estudo, buscou-se realizar um mapeamento da literatura

sobre a temática, por meio da pergunta: “o que se tem estudado sobre os anos finais do ensino fundamental?”, que norteou a escolha dos bancos de dados e dos descritores.

Optou-se por realizar o levantamento de trabalhos produzidos no período de 2012 a 2022, considerando-os como expressão dos estudos mais recentes sobre a temática. Tomou-se como *corpus* de análise as dissertações e teses disponíveis no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴ e os artigos disponíveis em três repositórios diferentes, são eles: SciELO,⁵ PePsic⁶ e Educ@.⁷ A opção pela busca na BDTD justifica-se por sua capacidade de integração de diferentes repositórios de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil; e as três plataformas de artigos científicos reúnem uma diversidade de revistas qualificadas.

Os termos/descriptores utilizados para o levantamento foram: anos finais do ensino fundamental ou ensino fundamental II ou Fund II, em todos os campos de busca – título, resumo, assunto/palavras-chave. Os procedimentos em todas as bases foram basicamente os mesmos, e as pequenas diferenças deram-se em função das especificidades de cada uma delas. A coleta do material foi realizada nos meses de julho e agosto de 2023.

Na BDTD, foi utilizado como filtro apenas o ano de defesa das dissertações e teses, respeitando o período de 2012 a 2022. O procedimento resultou em 1.380 trabalhos, considerando todos os campos (resumo, assunto/palavras-chave e título).

No caso das buscas nas bases de dados SciELO, PePsic e Educ@, os procedimentos foram semelhantes àqueles utilizados na BDTD. Foram aplicados os filtros “Brasil”, “anos (2012-2022)”, “resumo” e “títulos” em todas as plataformas; quando o número de artigos era muito baixo, aplicava-se o filtro “todos os índices”, buscando ampliar o escopo. O levantamento dos artigos resultou no total de 279 ocorrências.

Nessa primeira etapa, obtiveram-se 1.659 ocorrências, como indicado na Tabela 1. Na segunda etapa, buscou-se *estabelecer critérios de inclusão e exclusão de dados*. Primeiramente, foram excluídas as produções duplicadas, que totalizaram 482, sendo 61 artigos e 421 dissertações e teses. Na sequência, foram excluídas produções que:

- não tinham como foco os anos finais do ensino fundamental;
- não estavam enquadradas na área da educação;
- tinham como temática análise de livro didático;

4 A BDTD tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

5 Scientific Electronic Library Online é uma biblioteca digital que constitui uma rede ibero-americana de coleções de periódicos científicos em texto completo e com acesso aberto, livre e gratuito. Disponível em: <https://www.scielo.br/>

6 Lançado em 2005, o objetivo do PePsic é contribuir para a visibilidade do conhecimento psicológico e científico gerado nos países da América Latina, com base na publicação de revistas científicas em acesso aberto. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>

7 O Educ@, implementado em 2010, é uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de periódicos qualificados na área educacional. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educ/>

- não diziam respeito ao ensino regular (modalidades);
- contemplavam, em uma mesma pesquisa, mais de um nível de ensino além dos anos finais, à exceção daquelas que tratavam da transição entre os anos iniciais e finais e anos finais e ensino médio.

Tabela 1 – Seleção da amostra

BASE DE DADOS	NÚMERO TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PRODUÇÕES DUPLICADAS EXCLUÍDAS	PRODUÇÕES EXCLUÍDAS, COM BASE NOS CRITÉRIOS DEFINIDOS	PRODUÇÕES SELECIONADAS
SciELO	122	15	81	26
Educ@	116	30	69	17
PePsic	41	16	21	4
BDTD	1.380	421	308	651
Total	1.659	482	479	698

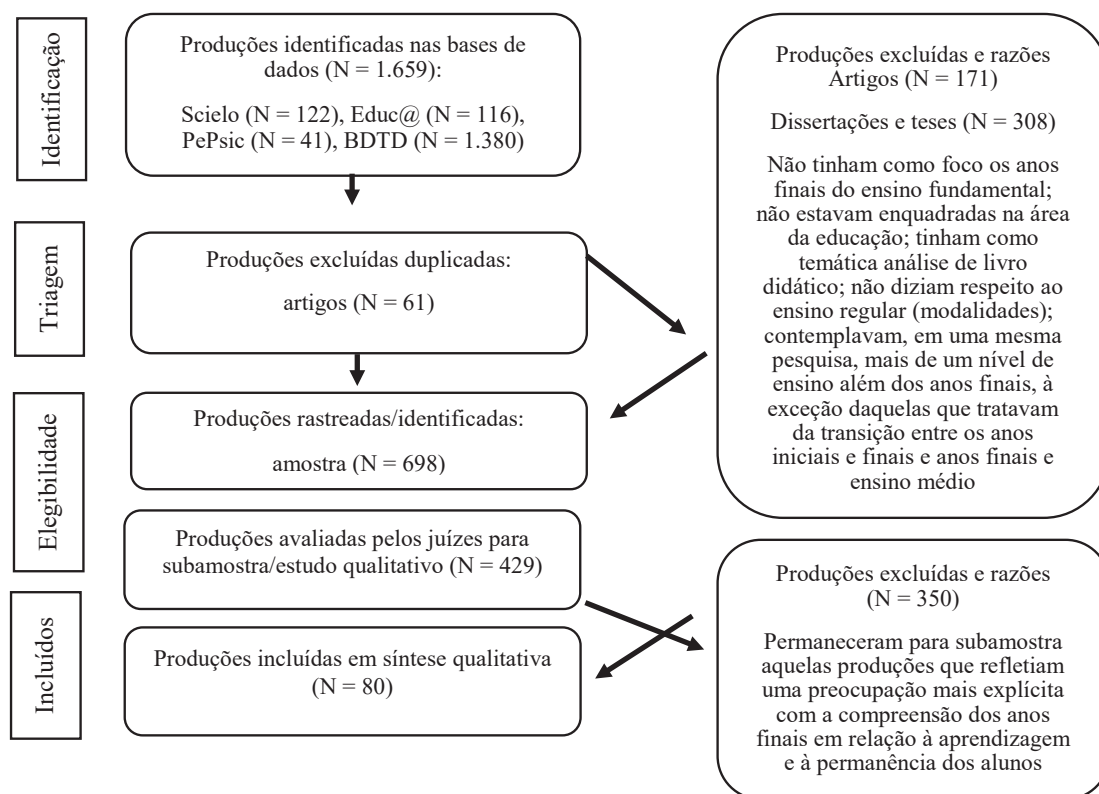
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Retiradas as produções duplicadas, a aplicação dos critérios de exclusão resultou na eliminação de 171 artigos e 308 dissertações e teses, totalizando 479 produções excluídas. Assim, permaneceram 698 estudos entre artigos, dissertações e teses, que compuseram a amostra das produções (ver Tabela 1). Desses, 526 eram relativos às disciplinas do currículo dos anos finais e a maioria com ênfase em um dos seus conteúdos, o que foi entendido pela equipe de pesquisa como estudos em que esse segmento de ensino servia principalmente como contexto e não como foco central da pesquisa. Assim, optou-se por excluir parte de tais trabalhos (N = 269), com exceção daqueles referentes à Língua Portuguesa, que, além do número expressivo (N = 257), é uma área sensível para essa etapa de ensino, como se verá mais adiante.

Desse modo, do total de 698 produções, 429 (172 que não eram de área do conhecimento + 257 de Língua Portuguesa) foram analisadas por dois juízes independentes (recorrendo-se a um terceiro juiz em situações de não concordância), com o intuito de selecionar um conjunto que pudesse refletir uma preocupação mais explícita com a compreensão dos anos finais em relação à aprendizagem e à permanência dos alunos. Os juízes leram atentamente títulos, palavras-chave e resumos e se basearam nos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Com isso, chegou-se à subamostra de 80 trabalhos, que corresponde à terceira etapa da revisão de literatura, que é a *identificação dos estudos selecionados para a análise qualitativa*.

Em resumo, considerando as 698 produções, formaram o *corpus* do trabalho para subamostra/análise qualitativa, 80 trabalhos, sendo 19 artigos e 61 dissertações e teses, conforme demonstrado na Figura 1, como Prisma (Moher *et al.*, 2010).

Figura 1 – Prisma⁸



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A quarta etapa, a de *categorização dos estudos selecionados*, teve por objetivo estabelecer uma matriz de análise para extrair as informações das produções selecionadas. Com base na leitura dos resumos, os dados foram organizados em dois eixos: estudantes e professores. No primeiro, estão reunidos os estudos que tiveram majoritariamente como participantes os alunos dos anos finais do ensino fundamental; já no segundo, majoritariamente os professores. Para cada um deles, foram estabelecidas categorias, que serão explicitadas no item “As categorias de análise utilizadas nos dois estudos”.

Na quinta etapa, *análise e interpretação dos resultados*, procedeu-se à discussão sobre o conjunto dos dados tendo em vista levantar as lacunas de conhecimento existentes que serão abordadas na sexta e última etapa, *apresentação da revisão/síntese do conhecimento*, a qual consiste na apresentação dos principais resultados obtidos, que serão compartilhados adiante.

1.2 ESTUDO 2: EDITAL ANOS FINAIS

Após a fase de gestão, avaliação e monitoramento dos projetos aprovados no Edital pela FCC, a pesquisa que se iniciou – e que é alvo deste relatório – foi justificada com base no pressuposto de que era necessária uma síntese analítica dos resultados das 14 pesquisas, as quais se encontram no Quadro 1.

8 O modelo Prisma foi elaborado por Moher et al. (2010).

Quadro 1 – Investigações analisadas por modalidade⁹ e seus respectivos coordenadores

MODALIDADE	PESQUISA	COORDENADOR(A)
1	Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania	Cátia de Azevedo Fronza
	Escrever para aprender: diagnose e dispositivo pedagógico para os anos finais do ensino fundamental	Clemilton Lopes Pinheiro
	Expressão, simbolização e resolução de problemas: tratar a evasão e a desigualdade no pedagógico	Luciene Juliano Simões
	Sexto ano, transições e participação: diagnóstico e intervenção no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca, Bahia	Lys Maria Vinhaes Dantas
	Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia	Roberta Azzi
2	Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental	Maxim Paolo Repetto Carreno
	Saberes em diálogo: cartografias da implementação do referencial curricular de Canoas nos anos finais do ensino fundamental	Rejane Reckziegel Ledur
3	Laboratório de práticas audiovisuais – LAPA	Clarisse M. Castro de Alvarenga
	Raciocínio computacional em prática: desenvolvendo criatividade, criticidade e logicidade nos anos finais do ensino fundamental	Ecivaldo de Souza Matos
	A cidade como espaço de aprendizagem: práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável	Eliane Schlemmer
	Nós propomos! Goiás: construção do pensamento geográfico e atuação cidadã dos alunos dos anos finais do ensino fundamental	Karla Annyelly T. de Oliveira
	A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais	Luciene Regina Paulino Tognetta
	Letramento Multimídia Estatístico – LeME: uma interação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar dos anos finais do ensino fundamental	Mauren P. Moreira da Silva
	Desengaveta meu texto: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II	Patrícia S. Rosas de Araújo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O estudo sobre os resultados das 14 pesquisas foi realizado em dois momentos: (1) análise específica de cada pesquisa e (2) análise transversal das investigações realizadas. No pri-

9 As modalidades de pesquisas solicitadas pelo Edital envolviam sempre estudos de natureza aplicada, que podem ser assim definidas: Modalidade de Pesquisa 1 – pesquisas que partam de um diagnóstico e sugiram uma agenda de recomendações para os anos finais do ensino fundamental; Modalidade de Pesquisa 2 – pesquisas que sistematizem e avaliem um projeto ou programa educacional já implementado ou em implementação que indique respostas promissoras a um ou mais desafios dos anos finais do ensino fundamental; Modalidade de Pesquisa 3 – pesquisas que orientem a implementação de um projeto ou programa educacional realizado originariamente em uma das seguintes situações: (a) por uma organização da sociedade civil (OSC), para sua adaptação em escolas ou rede de ensino no âmbito dos anos finais do ensino fundamental; ou (b) por um coletivo, para sua adaptação em escolas ou rede de ensino no âmbito dos anos finais do ensino fundamental; ou (c) por uma escola, para sua adaptação em outras escolas ou rede de ensino no âmbito dos anos finais do ensino fundamental; ou (d) por uma rede de ensino, como piloto, para sua adaptação em escala ou sua transformação em política pública no âmbito dos anos finais do ensino fundamental; ou (e) por uma instituição de ensino superior como projeto de extensão, para sua adaptação em escolas ou rede de ensino no âmbito dos anos finais do ensino fundamental.

meiro caso, foi feito um estudo aprofundado, no sentido de explorar os resultados alcançados, com base nos objetivos e nas metodologias empregadas, de acordo com a modalidade de pesquisa aplicada à qual o estudo se vinculava. Isso permitiu a elaboração de pareceres consolidados sobre cada investigação e, também, de uma matriz de sistematização de resultados do conjunto dos estudos.¹⁰

Essa matriz de sistematização foi o ponto de partida para o segundo momento da análise dos resultados das 14 pesquisas do *Edital Anos Finais*, qual seja, a análise transversal e comparativa das investigações realizadas, que permitiu identificar similaridades e especificidades dos achados, tal como se verá mais adiante. Da mesma forma como a realizada no primeiro momento (análise singular), foram consultados nessa etapa todos os projetos originais e reformulados, relatórios, sumários executivos, pareceres, artigos, livros e demais produtos agregados.

Todo o esforço nessa fase foi o de construir categorias com base nos eixos já mencionados, o dos professores e estudantes. Diferentemente dos procedimentos adotados na revisão de literatura para a construção desses eixos, a divisão na análise das pesquisas do *Edital Anos Finais* não se pautou essencialmente pelo seu público, considerando, também, aspectos concernentes ao interesse específico de cada uma delas e as atividades desenvolvidas. Por exemplo, os estudos que se voltaram à formação docente foram prioritariamente incluídos no eixo professor. Já os que tratavam de reprovação, evasão e abandono, por serem mais afeitos aos estudantes, foram incluídos no eixo estudante. Isso não quer dizer, no entanto, que esses mesmos estudos não tivessem tratado de outros públicos, além dos contemplados nos dois eixos, como gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, família, etc.

Para cada um dos eixos, foram também estabelecidas categorias analíticas que nortearam a análise dos resultados das 14 pesquisas, apresentada no item 2.2.

1.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NOS DOIS ESTUDOS

Os dois estudos foram construídos em tempos diferentes e com materiais variados. Nesse sentido, já se sabia que as categorias de análise de cada um deles não poderiam ser iguais. No entanto, no esforço de apresentar algo mais compreensível aos leitores, procurou-se fazer com que algumas delas se tornassem mais próximas; outras permaneceram em sua especificidade, tal como apareceram em cada estudo. O Quadro 2 indica as categorias de ambos os estudos, apresentadas na mesma ordem em que são citadas no texto; o Quadro 3, a definição das categorias do eixo estudantes; e o Quadro 4, as do eixo professores.

Cabe observar que as categorias Política Pública e Gestão extrapolam os dois eixos, isto é, são mais amplas do que os “professores” e os “alunos”. Mas, como a primeira reunia

10 Essa análise pode ser encontrada no relatório parcial *Sistematização e análise de resultados das pesquisas contempladas pelo Edital Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública (2019-2022)*.

estudos que analisavam a implementação do programa federal Mais Educação e do programa municipal Mais Educação São Paulo, e a segunda, questões afeitas à condução de escola, decidiu-se por deixá-las no eixo professor, pois incidiam em ações próximas às funções dos professores e da equipe gestora.

Quadro 2 – Eixos e categorias da revisão de literatura e das 14 pesquisas do Edital

EIXO	CATEGORIAS	
	REVISÃO DE LITERATURA	14 PESQUISAS EDITAL
Estudantes	Leitura e escrita autoral	Leitura e escrita autoral
	Afiliação, pertencimento e a escola desejada	Afiliação, pertencimento e a escola desejada
	Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico	Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico
	Reprovação, abandono e evasão	Reprovação, abandono e evasão
		Participação ativa, protagonismo e cultura juvenil
		Territorialidade e desenvolvimento dos adolescentes
Professores	Política pública	
	Gestão escolar	
	Formação continuada	Formação continuada
	Práticas pedagógicas	
		Trabalho colaborativo entre docentes e interação universidade-escola
		Protagonismo docente
		Conhecimento sobre os alunos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 – Categorias do eixo estudantes: nomes e definição

EIXOS	NOME E DEFINIÇÃO
Estudantes	<i>Leitura e escrita autoral</i> – foca o modo como a leitura e a escrita se manifestam em práticas sociais comunicativas, considerando-as como ferramenta central para a aprendizagem não só em Língua Portuguesa, como nas demais disciplinas escolares.
	<i>Afiliação, pertencimento e a escola desejada</i> – trata dos sentimentos de pertencimento dos estudantes, suas percepções e vivências em relação ao acolhimento proporcionado pela escola e dos dispositivos institucionais e acadêmicos relativos à afiliação.
	<i>Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico</i> – trata das crenças de autoeficácia e das situações de ansiedade diante das demandas das disciplinas escolares, bem como das questões que envolvem as relações interpessoais dos estudantes (<i>bullying</i> , agressões, violências, etc.) e que têm impacto na sua saúde emocional e, conseqüentemente, no seu desempenho acadêmico.
	<i>Reprovação, abandono e evasão</i> – abarca os fatores internos e externos à escola que contribuem para o baixo desempenho e para o fracasso da escolarização.
	<i>Participação ativa, protagonismo e cultura juvenil</i> – envolve o engajamento ativo dos estudantes nas atividades escolares, por meio de metodologias que destaquem suas vivências e referências culturais, favorecendo seus vínculos com a escola e dando sentido às atividades pedagógicas.
	<i>Territorialidade e desenvolvimento dos alunos</i> – aborda os efeitos do território sobre a instituição escolar e, conseqüentemente, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Categorias do eixo professores: nomes e definição

EIXOS	NOME E DEFINIÇÃO
Professores	<i>Política pública: Mais Educação</i> – abarca análises relativas ao programa federal “Mais Educação”, notadamente ao que se refere à escola de tempo integral e à organização curricular.
	<i>Gestão escolar</i> – discute o delineamento de estratégias pedagógicas mobilizadas pela gestão escolar para superar os desafios da leitura e escrita, da aprendizagem matemática, da reprovação e, também, da construção de planos de ação educacional para a melhoria da qualidade da educação.
	<i>Formação continuada</i> – discute trabalhos que dão ênfase às formações, especialmente aquelas relativas às questões pedagógicas, clima escolar, competências socioemocionais (CSEs) e tecnologias digitais. Aborda, ainda, as relações entre as unidades escolares e as secretarias de educação na construção da formação como projeto coletivo.
	<i>Prática pedagógica</i> – apresenta estudos que salientam a centralidade da prática e dão ênfase ao desenvolvimento profissional docente, identificando formas variadas de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, combater as desigualdades presentes no sistema educacional e auxiliar os próprios professores a refletirem sobre suas escolhas, no exercício do magistério.
	<i>Trabalho colaborativo entre docentes e interação universidade-escola</i> – refere-se à importância do trabalho colaborativo entre: (a) pares de diferentes disciplinas, atuando no mesmo ano/série escolar; (b) pares de diferentes anos/séries e de diferentes níveis de ensino, especialmente entre docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de interação universidade-escola.
	<i>Protagonismo docente</i> – ressalta a importância da participação dos professores nas decisões da escola e da rede de ensino (como, por exemplo, na elaboração e implementação do currículo) e de sua autonomia no trabalho pedagógico.
	<i>Conhecimento sobre os alunos</i> – diz respeito ao conhecimento dos professores sobre os modos de agir, pensar e sentir de seus alunos e suas condições de vida, empregando-os para: (a) organizar as atividades escolares e didáticas; (b) valorizar e articular o universo e as vivências dos estudantes com as demandas escolares e curriculares; (c) levar os alunos a atribuírem sentido às atividades pedagógicas realizadas na escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

2. RESULTADOS

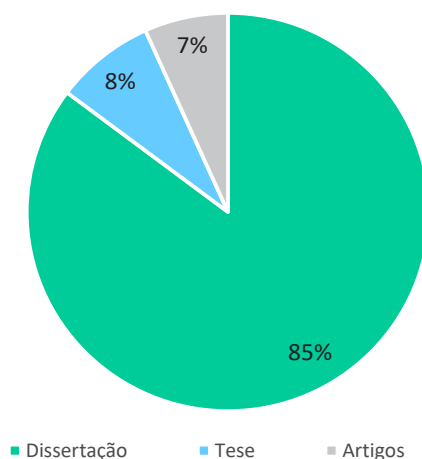
Neste item serão apresentados os resultados do Estudo 1 e 2, organizados pelos eixos estudantes e professores. Destaca-se que, no primeiro Estudo, há, previamente à análise dos achados, uma breve caracterização das produções encontradas na revisão integrativa da literatura.

2.1 ESTUDO 1: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

2.1.1 Caracterização das produções

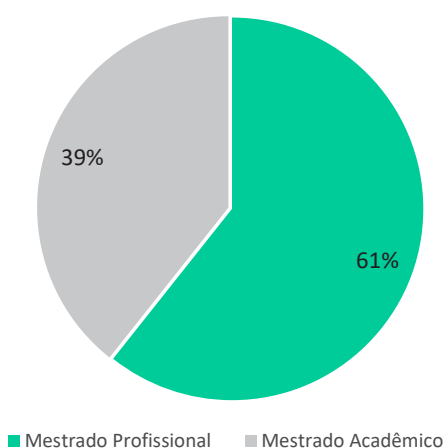
Os dados referentes às 698 produções localizadas na revisão de literatura foram organizados de forma a revelar suas principais características. Como se pode observar no Gráfico 1, 85% (N = 595) das produções localizadas são dissertações, 8% (N = 56) são teses e 7% (N = 47) são artigos.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre os anos finais do EF, entre os anos de 2012 e 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2 – Quantidade de mestrados acadêmicos e mestrados profissionais



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Chama a atenção o alto número de dissertações. Muito embora o número de mestres seja maior que o número de doutores, como explicar essa discrepância tão expressiva entre o número de dissertações e teses? Uma hipótese é o aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nas últimas décadas, especialmente de mestrados profissionais (Pereira Neto *et al.*, 2023). Das 595 dissertações localizadas, 61% são de mestrados profissionais em diferentes áreas de concentração (ver Gráfico 2). Aquelas com maior número de produções são: Letras e Linguística (N = 190), Ciências Exatas (N = 69), Gestão e Avaliação (N = 22), Educação (N = 14) e Ciências Naturais (N = 13). A quantidade de pesquisas nas áreas de Letras e Linguística é muito significativa, o que pode ser explicado pela tentativa de melhoria do ensino de Língua Portuguesa (Gráfico 3).

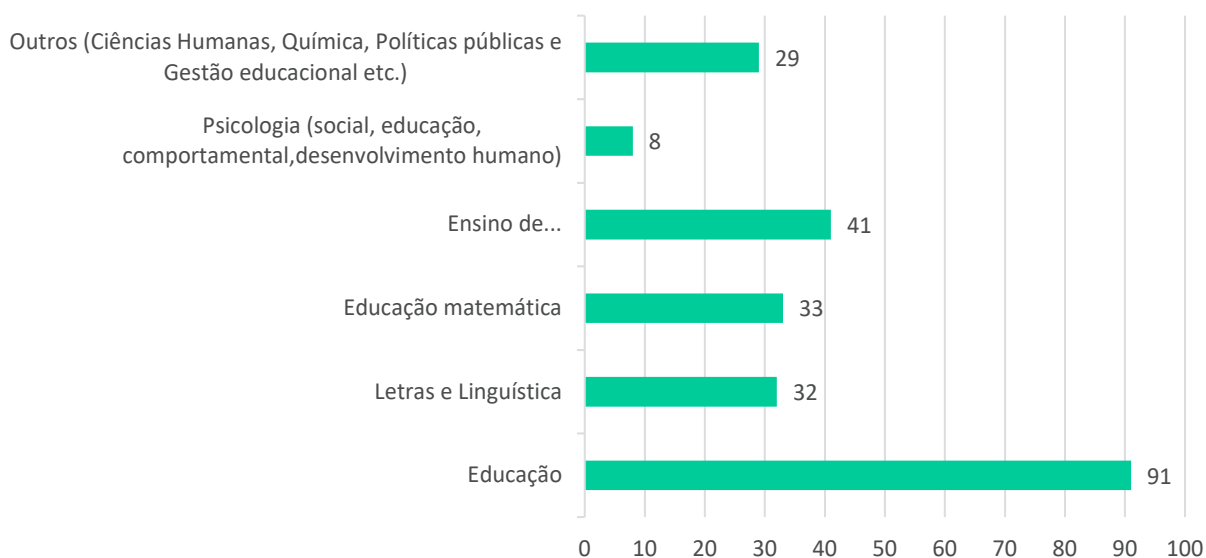
Gráfico 3 – Áreas de concentração dos programas de mestrado profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já entre os 39% de dissertações acadêmicas, 91 são de mestrados em Educação, 41 em Ensino em diferentes áreas do conhecimento, 33 em Educação Matemática e 32 em Letras e/ou Linguística Aplicada (Gráfico 4). Há ainda, em menor número, mestrados em Psicologia, em Ciências Humanas, em Química, em Políticas Públicas, em Gestão Educacional, etc. Desse modo, percebe-se que, além de os mestrados terem foco muito variado, outras áreas do conhecimento têm se dedicado ao estudo do campo da educação.

Gráfico 4 – Áreas de concentração dos programas de mestrado acadêmico



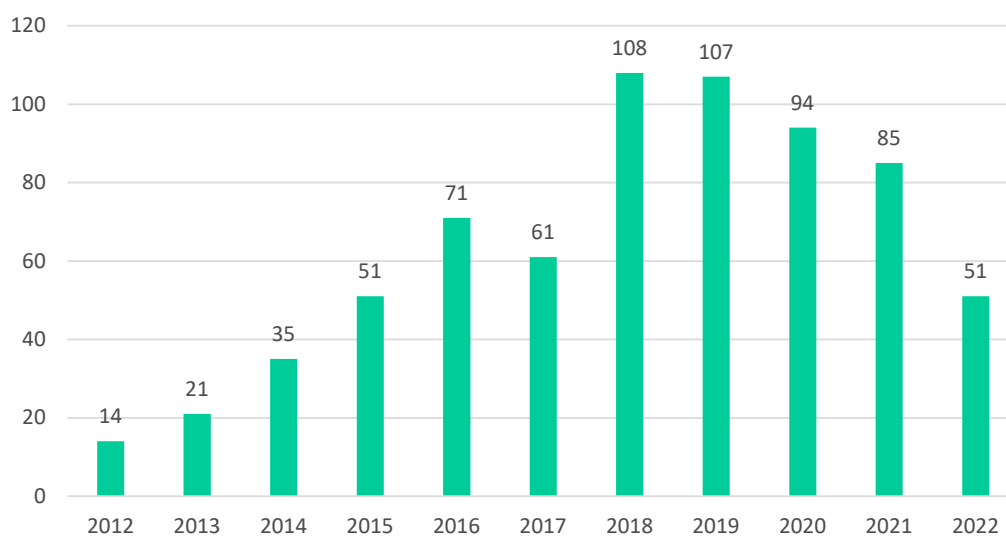
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao ano de publicação, os trabalhos levantados – dissertações, teses e artigos – foram publicados, em maior número, principalmente a partir de 2016 (Gráfico 5), com maior concentração nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. Observa-se que as produções

foram gradativamente aumentando desde 2012, com queda em 2017 e 2022. Esse dado indica que o interesse pelos anos finais do ensino fundamental, mesmo que como contexto de pesquisa, é recente e, também, pode estar vinculado à expansão dos cursos e matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

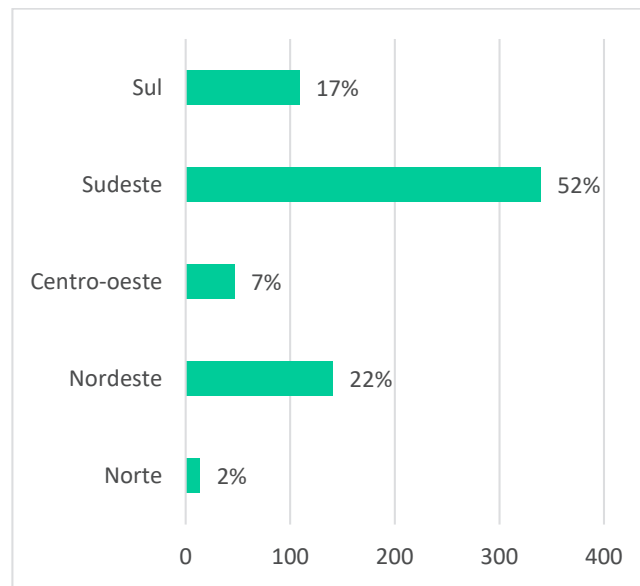
Em termos de regiões e categorias administrativas, as 651 dissertações e teses foram produzidas em programas de mestrado e doutorado das cinco regiões do país (Gráfico 6), sendo 83% em instituições de ensino superior (IES) públicas e apenas 17% em IES privadas (Gráfico 7). A região que conta com o maior número de dissertações e teses é a Sudeste, com 52%. O resultado é esperado, uma vez que essa região reúne o maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. As demais regiões compõem a outra metade, sendo a Nordeste com 22%, a Sul com 17%, a Centro-Oeste com 7% e a Norte com apenas 2%. As IES com maior número de produções relacionadas aos anos finais do ensino fundamental são: Universidade Estadual Paulista (N = 51), Universidade de São Paulo (N = 42), Universidade Federal de Juiz de Fora (N = 38), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (N = 37), Universidade Federal de Campina Grande (N = 28) e Universidade Federal de Minas Gerais (N = 26).

Gráfico 5 – Quantidade de produções sobre anos finais do ensino fundamental publicadas entre os anos de 2012 e 2022



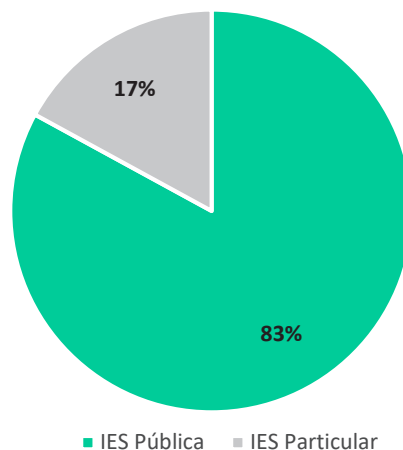
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 6 – Quantidade de dissertações e teses por região do país



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 7 – Porcentagem de mestrados e doutorados segundo a categoria administrativa



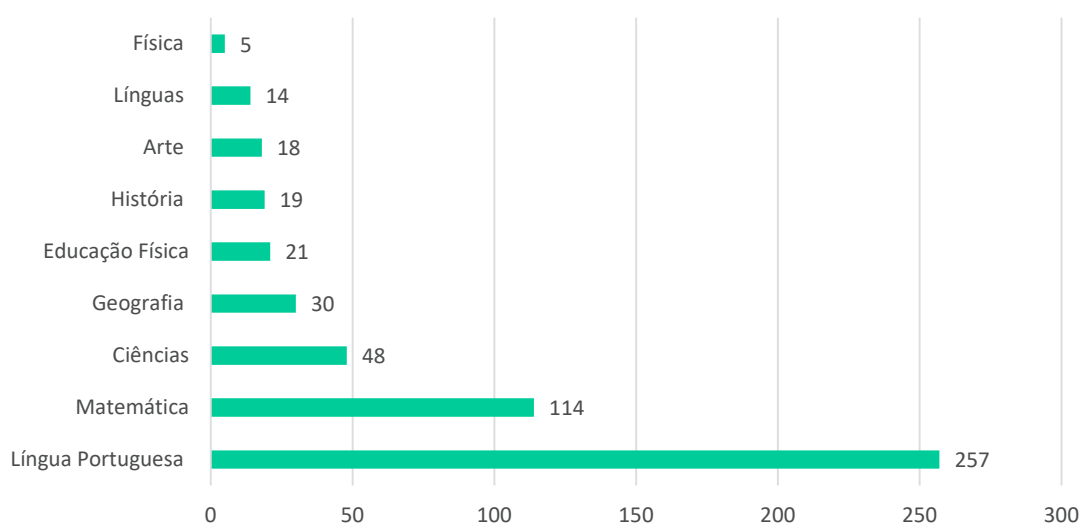
Fonte: Elaborados pelas autoras.

Em relação aos 47 artigos, observa-se que há autores vinculados a instituições de ensino de todas as regiões do país, predominantemente a Sudeste, e apenas um artigo possui autor vinculado à região Norte. E há dois artigos cujos autores são vinculados a instituições estrangeiras, de Estados Unidos e Portugal.

A maior parte dos artigos foi publicada em revistas diversificadas, sendo nove artigos da revista *Ciência & Educação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Bauru. As revistas *Audiology Communication Research*, *CoDAS*, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Cadernos de Pesquisas* e *Práxis Educativa* possuem dois artigos cada.

No conjunto das produções localizadas, verificou-se que há estudos que poderiam comportar múltiplas classificações. Procurou-se, então, por meio da leitura dos títulos e resumos, agrupá-las de acordo com seu interesse central e semelhança temática. Das 698 produções, 75,4% (N = 526) (Gráfico 8) tratam das áreas disciplinares que compõem o currículo da educação básica. As áreas com o maior número de produções são Língua Portuguesa, com 48,8%, e Matemática, com 21,8%, o que representa cerca de 70% das áreas disciplinares. Compõem os outros 30% as áreas de Ciências (9,2%), Geografia (5,8%), Educação Física (3,5%), História (3,7%), Arte (3,5%), Línguas Estrangeiras (2,7%) e Física (1%).

Gráfico 8 – Quantidade de produções relativas às disciplinas do currículo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O alto número de estudos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pode ser explicado pelo baixo rendimento dos alunos do ensino fundamental nessas disciplinas, constatado nas avaliações de sistema.

Dentre as produções de Língua Portuguesa, que somam 257, a maioria diz respeito à leitura (N = 55) e à escrita (N = 43). Há também estudos envolvendo diferentes gêneros textuais (N = 32), literatura (N = 32), letramento (N = 25), gramática (N = 26), além de pesquisas com foco nas práticas pedagógicas (N = 14). Em menor número estão as pesquisas sobre oralidade, linguística, uso de dicionário, avaliação, etc. A maioria desses estudos tem como foco o ensino de Língua Portuguesa.

Já na área de Matemática, os 114 estudos são bastante dispersos em relação aos temas que, em sua maioria, têm como ênfase questões relacionadas à aprendizagem da Matemática. Além de geometria, álgebra, frações, probabilidade, há também estudos sobre avaliação da aprendizagem, modelagem matemática, pensamento computacional e aqueles atinentes às práticas pedagógicas com ênfase em jogos, recursos didáticos, sequências didáticas e o uso de tecnologia.

Nas demais áreas disciplinares (Ciências, Geografia, Educação Física, História, Artes e Línguas Estrangeiras), que somam 155 produções, as ênfases são relativas às práticas pedagógicas, seqüências didáticas, jogos, tecnologias e currículo.

Além das produções que tratam das áreas disciplinares, há 172 estudos (ver Tabela 2) que abordam temas diversos, e os mais recorrentes são três: (i) 26 dizem respeito à transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, abordando aspectos sobre adaptação, dificuldades, desempenho, expectativas e desafios nesse processo de transição; (ii) 26 pesquisas que versam sobre a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental com focos diversos. Também foram identificados estudos específicos relacionados: à formação docente de áreas disciplinares, às necessidades formativas dos professores, à Base Nacional Comum Curricular, ao conhecimento profissional, à identidade docente; (iii) 22 estudos sobre práticas pedagógicas envolvendo o uso de tecnologias digitais, gamificação, jogos e metodologias ativas.

As outras 98 produções apresentam uma diversidade de temas que vão desde questões relativas à reprovação, fluxo, abandono, evasão, distorção idade-série, recuperação, desempenho, avaliação, aceleração da aprendizagem e permanência, passando por clima escolar, violência, *bullying*, valores, adolescência, até currículo, avaliação, gestão e políticas públicas. A categoria outros envolve produções com frequência inferior a quatro ocorrências, abordando, portanto, temáticas bastante pulverizadas.

Tabela 2 – Relação das temáticas abordadas

TEMÁTICAS	N.
Transição	26
Formação continuada	26
Práticas pedagógicas	22
Avaliação da aprendizagem/avaliação de desempenho	9
Reprovação/fluxo/abandono	9
Violência e <i>bullying</i>	9
Recuperação/reforço/aceleração da aprendizagem	6
Clima escolar	6
Política pública	5
Currículo	5
Adolescência/sentidos da escola	4
Desempenho acadêmico	4
Desenvolvimento socioemocional/valores	4
Diversidade-inclusão social	4
Outros	33
Total	172

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Em relação à metodologia, a maioria das pesquisas é de natureza qualitativa, com número pequeno de participantes e análises circunscritas, utilizando entrevistas com alunos e professores e/ou análise de documentos e, mais raramente, observação da prática docente. Foi localizado um único estudo de revisão da literatura sobre os anos finais do ensino fundamental.

Em síntese, a revisão da literatura sobre os anos finais, nos últimos dez anos, localizou 698 produções, o que indica um número significativo de interesse sobre esse segmento. É preciso ressaltar que a maioria dos estudos são dissertações. A ampla maioria tem os anos finais do ensino fundamental como contexto de pesquisa e não necessariamente como interesse de estudo quando se pensa no seu público, tanto de alunos como de professores. Em outras palavras, são poucos os estudos que se debruçam sobre a compreensão do que é ser aluno e ser docente dos anos finais. Dificulta também o entendimento da literatura o fato de artigos, teses e dissertações não apresentarem resumos completos, sendo comum faltar, por exemplo, a especificação dos objetivos, o tipo da pesquisa, os métodos de coleta e análise de dados e, principalmente, os resultados e conclusões obtidos.

A seguir, serão apresentados os resultados dos Estudos 1 (revisão integrativa da literatura) e 2 (*Editais Anos Finais*), conforme os eixos e categorias já descritos nos procedimentos metodológicos.

2.1.2 Análise dos resultados da revisão de literatura

Eixo estudantes

A leitura dos 52 trabalhos possibilitou a definição de quatro categorias de análise, explicitadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Pesquisas eixo estudantes por categorias e tipo de publicação

CATEGORIAS	TIPO DE PUBLICAÇÃO			
	TESE	DISSERTAÇÃO	ARTIGO	TOTAL
Leitura e escrita autoral	3	3	2	8
Afiliação, pertencimento e a escola desejada	2	11	2	15
Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico	0	9	11	20
Reprovação, abandono e evasão	1	8	0	9
Total	6	31	15	52

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observa-se que a maioria das pesquisas desse eixo elegeu como objetos de estudos os *fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico* (20) e os processos de *afiliação, pertencimento e a escola desejada* (15), indicando a importância desses aspectos nos anos finais do ensino fundamental para os pesquisadores e nos contextos analisados. Os trabalhos sobre *leitura e escrita autoral* (8) e *reprovação, abandono e evasão* (9) apareceram em

menor número, ainda que sejam reiteradamente indicados como desafios desse segmento pelos dados educacionais e literatura especializada.

As categorias desse eixo serão apresentadas na seguinte ordem: daquela mais diretamente ligada ao conteúdo das disciplinas escolares, passando pelos fatores psicossociais e afetivos desse processo, até aquela que revela os fatores principais do fracasso escolar.

Leitura e escrita autoral

Oito pesquisas incluídas nesta categoria dizem respeito às linguagens e suas possíveis combinações: leitura e escrita; letramento e leitura; escrita.

Dado o conhecido problema da chegada de estudantes aos anos finais do ensino fundamental com déficits na leitura e na escrita, decorrentes muitas vezes de um processo falho de alfabetização, algumas pesquisas encontradas na revisão de literatura têm seu foco na proficiência das linguagens na passagem do 5º para o 6º ano, ou até mesmo do 4º ano. Por exemplo, Pereira (2022) buscou investigar os efeitos do ciclo interdisciplinar sobre a proficiência da leitura e o domínio da escrita no processo de transição do 5º para o 6º ano do EF, em turmas do 4º ao 6º ano de uma escola da rede municipal de São Paulo. A autora conclui que, apesar da organização do currículo por ano do ciclo interdisciplinar, não havia interação entre os professores do 4º ao 6º ano do EF, implicando desconhecimento do conceito de ciclos entre os docentes da escola, situação que favorece uma ruptura entre o professor generalista e o especialista.

No geral, outras pesquisas com foco nos anos finais confluíram, em seus achados, pela predominância de práticas que se voltam para atividades de treinamento de decodificação de mensagens e reprodução de ortografia, ou seja, aspectos formais da língua – e não a processos de leitura e escrita com base no desenvolvimento da competência discursiva do aluno e em uma reflexão crítica da língua (Garcia, 2016; Jaschefsky, 2019). Essa última autora detectou em seus dados as principais dificuldades presentes na produção textual dos estudantes: ausência de atividade prévia sobre o tema; indefinição do gênero textual a ser produzido; não cumprimento das etapas de planejamento do texto, revisão e reescrita, geralmente propostas como atividade extraclasse, sem acompanhamento de suas etapas e, portanto, com ausência de avaliação processual na elaboração do texto pelo aluno. Tais dificuldades, de acordo com a autora, decorrem da falta ou da insuficiência de tempo e esforço nas diversas etapas do processo, todas essenciais para se escrever um bom texto.

Houve estudos que encontraram ou propuseram estratégias de ensino mais eficazes (oficinas, guias didáticos) para esse segmento de ensino, com vistas a formar leitores e escritores proficientes e críticos, aptos a atuar com autonomia nas diversas situações demandadas por sociedades letradas (Araújo, 2018). Para tanto, destaca-se a importância da escrita e reescrita do texto, com foco nas dificuldades apresentadas (Garcia, 2016). Nesses casos, os alunos são capazes de evolução significativa nas habilidades de leitura e produção textual, minimizando vários dos problemas por eles enfrentados nos anos finais do EF.

Dezotti (2019) pesquisou eventos e práticas de letramento em duas turmas do 5º e 6º anos de duas escolas da rede municipal do Recife-PE e identificou resultados interessantes: no 5º ano, encontrou presença sistemática de eventos e práticas de letramento, mediados pelas professoras regentes e da sala de leitura. As leituras realizadas com os alunos – experiências estéticas singulares – foram potencialmente capazes de contribuir para a formação leitora do aluno, assentada em uma concepção interacionista de linguagem e em uma perspectiva dialógica. No 6º ano, por sua vez, observou-se algo importante, em relação ao trabalho do 5º ano, com eventos de leitura de textos literários condicionados ao uso do livro didático e ao ensino de conteúdos gramaticais da língua, evidenciando a histórica relação entre literatura e gramática, afirma a autora. Podem-se constatar, assim, diferenças no trabalho com a leitura no interior de uma mesma rede de ensino ou de uma mesma escola, com práticas que não favorecem o acesso a livros e espaços de leitura como observadas no 5º ano.

Há, ainda, dois estudos que se dedicaram a entender a fluência e a compreensão leitora de alunos do 6º ao 9º ano do EF (Andrade; Celeste; Alves, 2019; Gentilini *et al.*, 2020). Ambos evidenciam que, com o avanço da escolaridade nos anos finais, ocorre um aumento gradativo das taxas de fluência e acurácia em leitura.

O trabalho de Retondar (2018) teve como tema a relação do sujeito com a escrita – linguagem simbólica e representativa –, em duas escolas públicas municipais do interior do estado do Rio de Janeiro, junto aos anos finais do EF. Nele, procurou-se identificar os sentidos que o sujeito-aluno atribuía ao ato de escrever, assumindo suas transformações na sociedade contemporânea, provocadas pelas novas tecnologias. Segundo a autora, o conhecimento das representações do aluno sobre a escrita possibilita que se tenha: (a) uma visão sobre o desenvolvimento dessa habilidade, nesse momento de transição pelo qual passa a compreensão do ato de escrever; (b) uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem; (c) a indicação de práticas pedagógicas que considerem as representações identificadas.

Afiliação, pertencimento e a escola desejada

Esta categoria reúne 15 pesquisas que tratam da adoção ou ausência de dispositivos institucionais que afetam o desenvolvimento da afiliação do estudante, ou seja, de como se dá a aquisição de *status* de aluno dos anos finais,¹¹ englobando, entre outros aspectos, o que o aluno estranha, as aprendizagens e como se dá a sua afiliação com relação *às regras* (organização do caderno; dos estudos; preparação para as provas; trabalhos em grupo; presença da família na escola; identificação das autoridades; relação com as drogas e o crime, etc.), *ao tempo* (aulas mais curtas; horário do lanche; uso de celular; tempos de fila, de entrada; contraturno, etc.), *ao espaço* (localização das salas e outros espaços; espaços fora da escola; ônibus escolar; cantina externa *versus* refeitório; quadra, etc.), *ao saber* (conhecimento – melhor condição de vida; gostar

11 Dantas *et al.* (2021) adaptaram o conceito de afiliação para adoção na transição do 5º para o 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, acrescentando às dimensões propostas por Coulon (2008) – relação com as regras, com o tempo, com o espaço e com o saber – a relação com o outro.

versus não gostar de estudar; gostar *versus* não gostar da escola; adaptação à pluridocência; prazer em aprender; repetência, etc.); e *relação com o outro* (amizades; namoros/amor; solidão; traições; *bullying versus* brincadeiras; discriminação/preconceito; brigas, etc.) (Dantas *et al.*, 2021).

Assim, os estudos aqui incluídos contribuem para a compreensão do processo de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do desenvolvimento da afiliação. Eles transitam principalmente entre os desafios de lidar com a pluridocência e seus desdobramentos em tarefas de gerenciamento de estudos, bem como sobre como estudantes dos anos finais percebem a afetividade presente (ou não) nas relações professor-aluno e, ainda, como a escola é significada pelos adolescentes em suas trajetórias de vida.

Cabe destacar que, na amostra das referências localizadas, há um único trabalho de revisão da produção científica acerca das repercussões da transição escolar dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental, com foco no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes. O estudo de revisão integrativa da literatura, realizado por Cassoni *et al.* (2021), abrange o período de 2013 a 2018, nos bancos de dados SciELO, PsycINFO, ERIC e Science Direct. A questão que norteou o mapeamento da produção científica sobre a transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do EF foi: quais as repercussões da transição sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes? Foram analisados 30 artigos e a maioria investigou fatores de proteção/risco conjuntamente, com predominância de fatores protetivos contextuais. Esses fatores influenciam tanto o desempenho escolar quanto o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Isso sugere, segundo as autoras, “que os estudiosos da área têm procurado compreender a transição escolar como um fenômeno dinâmico e multifacetado, cujo efeito vai além do impacto em aspectos acadêmicos, como notas” (Cassoni *et al.*, 2021, p. 6), compreensão que também está presente nas produções aqui analisadas.

Mesmo que com recortes distintos e por caminhos teórico-metodológicos diferentes, a maioria dos estudos que trata da transição (Melin, 2013; Azevedo, 2017; Cassoni, 2017; Reis, 2018; Siqueira, 2019; Ijano, 2019; Plácido, 2019; Cozer, 2020; Borges, 2021) coloca em destaque os fatores vivenciados pelos estudantes que têm repercussão no seu desenvolvimento socioemocional e acadêmico, especialmente aqueles relativos às dificuldades de fazer amigos e relacionar-se com colegas no recreio, uma vez que a escola é um ambiente de intensas relações interpessoais e convívio desafiador. Também são desafios para os estudantes: assumir novas responsabilidades, o que inclui a administração de tarefas, cadernos, etc.; aprender a lidar com a troca de professores a cada 50 minutos, com a ansiedade e insegurança, com a falta de afeto por parte dos professores, com a ausência da dimensão lúdica e imaginativa que lhes era proporcionada no 5º ano. Há estudos que mencionam serem as vozes dos estudantes, por muitas vezes, ignoradas ou silenciadas por novos rituais impostos nesse segmento escolar. Também há destaque à falta de conhecimento dos alunos sobre a estrutura física da escola de anos finais e sobre a dinâmica desse segmento; à ausência de políticas públicas direcionadas à transição; à ausência de práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento dos alunos ingressantes nos anos finais; e, por fim, à falta de colaboração dos professores dos anos iniciais nesse rito de passagem.

Questões relacionadas à afetividade aparecem, com várias nuances, quando se adentra contextos escolares, por exemplo, nas relações interpessoais do dia a dia. Ainda que não nomeado tão explicitamente, o aspecto afetivo nas relações professor-aluno e também nas relações entre pares apareceu de forma indireta na descrição da maioria das pesquisas das várias categorias descritas nesse eixo dos estudantes. Quaisquer destaques feitos à afetividade presente (ou não) nas relações professor-aluno são temas bastante atraentes quando se trata da entrada nos anos finais do EF.

Ainda sobre a transição, há trabalhos (Leite, 2012; Tomé, 2015; Bastos, 2019; Abade, 2020) que, em conjunto, revelam um maior conhecimento acerca de como estudantes dos anos finais, vivendo em contextos de vulnerabilidade social, percebem a escola e como ela é significada em suas trajetórias de vida. Esses estudos revelam a situação de vida de alguns estudantes, especialmente aqueles que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e estão cursando os anos finais do EF.

No estudo de Abade (2020), por exemplo, os resultados revelam que a escola representa a base de formação para um futuro sólido, além de lugar de acolhimento que se contrapõe à violência das ruas. Entretanto, segundo a autora, os estudantes revelaram percepção crítica sobre condições culturais que provocam o abandono escolar e mencionaram a bagunça, a sujeira, o vandalismo e as brigas dentro da escola como elementos que descaracterizam a esperança que esse espaço deveria promover. Já na pesquisa de Leite (2012) com relação à escola, os dados evidenciaram que os adolescentes a reconhecem como lugar de conhecimento e aprendizagem, o que possibilita perspectivas de um futuro digno. Por outro lado, discordam da forma como o processo de ensino é realizado e imposto a eles e expressam que esse deveria ocorrer permeado pela formação de vínculos e por possibilidades de diversão e lazer.

Além de apresentar e analisar esses fatores que podem não só impactar o desempenho acadêmico dos alunos como também as suas habilidades sociais e o seu autoconceito, os estudos ainda discutem encaminhamentos para buscar diminuir os problemas eventualmente enfrentados nesse período de transição. O que corrobora o estudo de Cassoni *et al.* (2021) no que diz respeito aos fatores de proteção associados à transição escolar, ou seja, as pesquisas abordam, mesmo que não utilizando esse termo, os fatores de proteção presentes nesse período e que podem atenuar e/ou mesmo impedir os efeitos dos riscos.

Os estudos de Reis (2018), Siqueira (2019), Ijano (2019) e Borges (2021) refletem a importância de a equipe pedagógica, juntamente com os docentes, estabelecer um plano de ação tendo em vista diminuir os problemas comumente enfrentados no período de transição. Promover ações administrativas e pedagógicas sensíveis à transição dos anos iniciais para os anos finais é uma forma de atender à necessidade dos discentes de se sentirem seguros com relação à rotina e ao acolhimento que receberão dos novos professores. Essas pesquisas identificaram, nas escolas investigadas, a ausência de uma proposta pedagógica que articule estratégias para minimizar os impactos advindos da transição entre os ciclos escolares.

No âmbito da sala de aula, a relação professor/aluno, bem como a metodologia, conciliando teoria e prática, mostrou-se importante no estudo de Siqueira (2019), para assegurar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas. Segundo os estudantes entrevistados na pesquisa, a escola e os professores deveriam planejar um momento de acolhida, apresentação e socialização para amenizar as dificuldades desse processo de transição.

Na investigação desenvolvida por Cassoni (2017), um fator de proteção associado à transição escolar é o monitoramento parental, aspecto também evidenciado no estudo de revisão da literatura de Cassoni *et al.* (2021). As autoras explicam que os fatores protetivos parentais contribuem para diminuir, amenizar ou evitar o impacto dos fatores de risco.

No estudo desenvolvido por Dantas *et al.* (2021, p. 16), o único que aborda o conceito de afiliação, amenizar os efeitos da transição entre os anos não é um processo espontâneo, demandando esforço tanto individual quanto institucional. As autoras destacam que a “instituição precisa reconhecer os tempos de estranhamento e de aprendizagem e atuar sobre eles, reduzindo elementos de grande estranhamento e favorecendo aqueles que facilitem a aprendizagem”. Lembram, ainda, que o processo de transição “não se restringe à chegada do aluno ao 6º ano, mas começa no 5º ano, muitas vezes oferecido em outra unidade escolar”. Assim, a afiliação dos alunos de 6º ano da educação básica deve ser foco de políticas públicas municipais, para não ficar restrita a iniciativas de professores e das escolas.

Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico

Esta categoria aglutina 20 trabalhos que estudam temas entrelaçados ao desempenho acadêmico dos estudantes – como crenças de autoeficácia, o papel da avaliação, do nível de estresse dos alunos, da autoestima, da idade, do gênero e do nível socioeconômico –, bem como os comportamentos sociais e as situações de *bullying*, intimidação e violência na escola, que interferem no estado emocional dos envolvidos, entre outros.

A pesquisa de Coutinho (2020) mediu as crenças de autoeficácia, as atitudes e a atribuição de causalidade em relação ao sucesso ou ao fracasso na Matemática, bem como aplicou uma prova investigando os conhecimentos dos alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental sobre essa disciplina. Os resultados mostraram que os alunos tinham crenças de autoeficácia e atitudes positivas em relação à matemática e que a “ajuda” ou a “cobrança de outros” foi a causa mais frequentemente dada para explicar o sucesso em ambos os anos. As experiências e realizações alcançadas anteriormente foram a explicação recorrente para a formação das crenças dos alunos, nos dois anos escolares. Os casos de fracasso escolar foram explicados, no 5º ano, sobretudo pela “falta de capacidade” e, no 6º ano, pela “falta de esforço”, atribuindo-os as causas sobretudo internas, diferentemente do sucesso, justificado por causas externas. Nos dois anos, os blocos de conteúdos com os maiores e menores escores na escala de crenças de autoeficácia foram, respectivamente, “espaço e forma” e “números e operações”.

Centrada também na Matemática, a dissertação de Caixeta (2019), realizada em duas turmas do 9º ano do EF de uma escola municipal do estado de Minas Gerais, investigou o papel cumprido pela avaliação no processo de aprendizagem dessa disciplina. As práticas

avaliativas são consideradas um grande desafio para a maioria dos docentes e profissionais da educação e requerem avanços que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Como resultados da pesquisa, os alunos reconheceram a importância de tais práticas e afirmaram que houve melhorias na absorção dos conteúdos trabalhados e, também, em suas atitudes. A pesquisa evidenciou, ainda, que diferentes e diversificados meios e instrumentos de avaliação são estratégias facilitadoras da aprendizagem, um resultado que pode servir para orientar políticas públicas educacionais de formação de professores, de modo que as avaliações sejam empregadas como ferramenta didática, já que constituem essas estratégias.

Pasin, Pai e Lannes (2012) estudaram a interação entre o nível de estresse, a competência percebida, a autoestima e o rendimento escolar de alunos de 6º ano. Verificaram que o desempenho era significativamente menor em alunos com estresse excessivo e/ou com baixa competência nas subescalas cognitiva e social do instrumento empregado. Já Jovarini, Leme e Correia-Zanini (2018) avaliaram a influência de habilidades sociais e, também, a percepção de estressores escolares como variáveis preditoras do desempenho escolar na transição para o 6º ano, mostrando que tanto as primeiras como a segunda conseguem prever 18% do desempenho escolar. Por sua vez, El Achkar *et al.* (2017) compararam respostas de alunos dos três últimos anos do ensino fundamental II com desempenhos escolares baixo, médio e alto em relação aos fatores de risco (reprovação escolar e violência intra e extrafamiliar) e de proteção (habilidades sociais, autoeficácia e apoio social). A comparação de grupos com baixo, médio e alto desempenho escolar indicou que alunos com desempenho escolar baixo apresentavam mais fatores de risco e menos fatores de proteção. Em suma, estressores, número elevado de fatores de risco e poucos fatores de proteção parecem minar o desempenho escolar.

Sousa (2017) realizou análise longitudinal das trajetórias dos estudantes matriculados, em 2012, no 6º ano do EF, em escolas públicas e privadas da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride-DF), apontando as diferenças existentes nos percursos das meninas e meninos até 2016 (1º ano do ensino médio), com base nos dados do Censo Escolar do Inep/MEC. Sobre as trajetórias escolares das meninas e meninos, o estudo aponta como resultados: as meninas são mais eficientes do que os meninos, com maiores percentuais de matrícula no ensino médio; nas escolas privadas, as diferenças entre meninos e meninas são menos acentuadas que no ensino público; os percentuais de eficiência nas trajetórias dos alunos que se encontravam em distorção idade-série em 2012 são consideravelmente menores em relação aos que estavam com a idade adequada à série, desigualdades que afetam os alunos de ambos os sexos, embora atinjam mais o sexo masculino. A análise dos indicadores escolares evidenciou que as meninas obtiveram maiores percentuais de promoção nos anos letivos analisados e os meninos, os maiores percentuais de repetência, em todos os municípios que integram a Ride-DF; diferenças entre a promoção e a repetência por sexo, nas escolas privadas, não se mostraram significativas.

Rosa, Fernandes e Lemos (2020) chegaram a resultados semelhantes. Elas pesquisaram a associação entre desempenho escolar, idade, gênero, nível socioeconômico e comportamentos

sociais (capacidades e dificuldades), de acordo com o instrumento Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ*), de escolares matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola de Belo Horizonte. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes teve desempenho adequado em relação à análise do escore total do SDQ, que se refere às dificuldades e à análise do comportamento pró-social. Quanto ao desempenho escolar, verificou-se que grande parte dos estudantes apresentou resultados “muito bom” ou “excelente” e que houve associação com a idade, o gênero e o ano escolar. As autoras afirmaram que as estudantes do gênero feminino, de 11 anos de idade, tiveram melhor desempenho e os adolescentes com maiores dificuldades de comportamento estavam na categoria mais baixa de classificação quanto ao desempenho escolar.

Nessa mesma linha, Caputo (2019), em estudo abrangente, analisou a relação entre o desempenho dos 50 municípios que alcançaram, nos anos finais do EF e entre os anos de 2007 e 2017, maior e menor evolução no Ideb e os investimentos em educação nos anos de 2015 e 2017. Seus resultados mostraram que o maior investimento por aluno, as melhores condições de infraestrutura das escolas e a percepção de segurança foram estatisticamente significantes para explicar a variância do desempenho das redes, um achado que pode ser levado em conta no delineamento de políticas específicas. Finalmente, Suehiro e Boruchovitch (2016), ao se debruçarem sobre os estudantes dos anos finais do EF quanto aos hábitos e estratégias que empregavam no cumprimento da lição de casa, concluíram que ambos eram sólidos, ainda que variassem a depender da idade e do estado no qual residiam. Diferenças significativas em termos de gênero e progressão escolar não foram encontradas.

Fica claro, portanto, que a defasagem idade-ano escolar, o montante de investimentos públicos em educação, a infraestrutura das escolas e o quanto elas transmitem segurança aos alunos fazem diferença nos desempenhos escolares dos estudantes, constituindo aspectos a serem seriamente considerados pelos gestores educacionais. Variações no desempenho em função da idade e do gênero não se mostraram consistentes e merecem estudos mais aprofundados.

Um segundo grupo de dez estudos percorreu caminhos diferentes para desvelar aspectos importantes para o dia a dia da convivência e para o desempenho escolar: focaram predominantemente relações conflituosas, sobretudo as situações que envolveram *bullying*. Assim, Oliveira (2015), estudando os conflitos vividos por alunos de 8 e 9 anos e de 11 e 12 anos, buscou conhecer as causas, as estratégias e as finalizações empregadas, investigando diferenças nas formas como os conflitos são vividos e as maneiras como os estudantes julgam solucioná-los. A autora identificou que as principais causas de conflitos eram a provocação e a reação ao comportamento perturbador, enquanto o abandono da situação foi a estratégia de finalização mais frequente. Pinheiro (2016), ao procurar conhecer quais são os conflitos escolares e porque eles ocorrem, verificou os registros que a escola tinha sobre episódios conflituosos, notando prevalência de comportamentos de resistência e desinteresse dos alunos, sem que ações escolares robustas fossem buscadas para reverter a situação. Já Ferreira (2020),

ao analisar a percepção sobre situações de *bullying*/intimidação e conflitos entre 247 estudantes do 7º ao 9º ano, verificou que cerca de 10% dos estudantes disseram já ter sido agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados com frequência e que as situações de intimidação ocorrem sobretudo em locais que não contam com a supervisão de autoridades: nas vizinhanças da escola (44,1%), no pátio (43,3%) e via *internet* ou celular (32,8%). Em termos de convívio com pares, 4,5% dos estudantes declararam não ter amigos na escola e 29,3% disseram não estar satisfeitos com a interação mantida com colegas.

Em conjunto, os estudos citados indicam a presença de situações intimidantes, violentas e humilhantes para os alunos no interior das escolas que, seguramente, alteram o estado emocional e a conduta, prejudicando intensamente o desempenho escolar. Todos esses aspectos precisam ser combatidos, para que a escola possa ser um local formativo aprazível para se estar. Atenção especial merece ser dada a alunos que tendem a ficar isolados ou parecem insatisfeitos, notadamente em locais em que falta supervisão, para que se possa interferir prontamente na situação. A presença de adultos que auxiliem os estudantes em questões de relacionamento interpessoal parece ser, portanto, indispensável.

Foi justamente para conhecer o que pensavam os estudantes sobre o papel dos docentes na superação das violências escolares que Lira e Gomes (2018) fizeram seu estudo. Segundo eles, quando professores mantêm relações impessoais com seus alunos e enfrentam dificuldades para lidar com conflitos na sala de aula, eles tendem a ser mais frequentes, agravando tanto a indisciplina como a violência. Galdino e Ferreira (2013), ao identificarem o papel dos adultos em situações de conflito na convivência escolar, concluíram que o apoio de figuras significativas auxilia as vítimas a construir estratégias cognitivas para lidar com a violência na escola. No estudo de Alckmin-Carvalho, Izbicki e Melo (2014), observou-se que os professores perceberam menos problemas de comportamento internalizantes e mais problemas de comportamento externalizantes entre os estudantes alvos de *bullying*.

Na pesquisa de Guimarães e Cabral (2019), as autoras analisaram como meninas adolescentes negociavam entre elas identidades de gênero nas tramas relacionais do *bullying*. Na discussão dos resultados, elas mencionavam que, quando o *bullying* era encarado como violência de gênero, as meninas manipulavam categorizações e atributos femininos tradicionais, para promover distinções sociais e relações de poder entre elas. Ainda na linha da convivência, Pedro-Silva e Rondini (2016), ao investigarem se a lealdade era um valor importante para os estudantes dos anos finais do EF, verificaram que, aparentemente, ele se constrói independentemente da experiência escolar, embora as meninas se mostrem mais inclinadas do que os meninos a perceber a lealdade como um valor em acordos estabelecidos e sejam mais sensíveis aos resultados da situação.

Na mesma linha, Porto (2022) estudou como alunos de quatro escolas (uma particular e três públicas) do interior do estado de São Paulo concebiam a adolescência. Encontrou diferenças no que concerne ao desenvolvimento emocional, por tipo de escola e gênero: os adolescentes das escolas públicas apontaram mais aspectos externos, como a falta de quadra

esportiva, enquanto os da escola particular centraram-se nos internos, como a timidez. Para a autora, isso se explica pelo fato de as oportunidades oferecidas aos estudantes de escolas públicas e particulares serem diferentes, incidindo, provavelmente, em suas percepções sobre a adolescência.

Vinha *et al.* (2016) construíram e testaram um instrumento para avaliar o clima escolar tal como apreendido pelos alunos, docentes e gestores. Empregado em duas escolas, seus resultados levaram ambas a sofrerem uma intervenção: foi criada uma nova disciplina semanal no horário dos alunos, implantaram-se procedimentos de mediação de conflitos, propostas foram elaboradas para facilitar o protagonismo juvenil e, ainda, os professores participaram de uma formação continuada. O estudo disponibiliza material teórico e prático para planejar a convivência respeitosa e facilitar a melhoria da qualidade do clima escolar.

Com esse mesmo interesse, Pavaneli (2018) debruçou-se sobre várias das dimensões do clima escolar: ensino e aprendizagem, relações sociais e conflitos, regras e sanções, segurança no espaço escolar, situações de intimidação, comunidade escolar, infraestrutura e rede física da escola, relações com o trabalho, gestão e participação. Com base nas respostas dadas pelos participantes nas quatro escolas públicas investigadas, a autora concluiu que os docentes de todas as escolas tinham percepções mais positivas do que alunos e gestores. Esses últimos, em três escolas, tendiam a ter percepções mais positivas em relação às dimensões do clima escolar, mas consideravam que aspectos ligados à infraestrutura, à rede física, ao relacionamento com a família e com a comunidade requeriam melhorias. Na comparação das escolas entre si, divergências maiores foram encontradas quanto aos relacionamentos interpessoais, aos conflitos, às regras, às sanções e à segurança. Conhecendo tais resultados, todas as escolas alcançaram uma compreensão maior sobre o clima escolar de cada uma. Espera-se que, ao aprimorar o clima escolar, o processo de ensino-aprendizagem flua harmonicamente, facilitando o desempenho dos estudantes.

De modo geral, nos trabalhos analisados, os autores argumentam que o desempenho escolar está muito ligado à atmosfera socioeducativa que vigora nas escolas. Partindo do pressuposto de que a dinâmica escolar é constitutiva de tal atmosfera e por ela constituída, os autores investigaram a forma como as relações interpessoais são vividas e percebidas, o modo como a gestão administra a escola, a participação e o envolvimento dos vários segmentos nos assuntos escolares, bem como a infraestrutura e a segurança. Todos esses fatores podem incidir no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares.

Reprovação, abandono e evasão

A categoria reúne nove trabalhos, sendo seis deles dedicados a compreender a origem e as consequências da reprovação escolar. Considerando que reprovação, distorção idade-série, evasão e abandono são os principais problemas dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2022), chama a atenção o fato de a maior parte das pesquisas coletadas na revisão integrativa de literatura não eleger esses processos como objeto de análise.

Os resultados das pesquisas revelam, em conjunto, que a reprovação e a distorção idade-série estão vinculadas, principalmente, às características socioeconômicas dos estudantes: a origem social, notadamente daqueles pertencentes aos grupos sociais vulneráveis; a frágil participação da família na vida escolar; a recorrente transferência entre escolas, absenteísmo e indisciplina (André, 2017; Alves, 2019). Além disso, mostram que há fatores específicos desses contextos, como situações de violência, transição dos estudantes entre os ciclos e constituição da subjetividade do estudante com histórico de reprovações, que são importantes para a compreensão global do problema da reprovação (Paula, 2018; Almeida, 2018; Campos, 2019; Nascimento, 2019). Assim, os trabalhos reforçam algo já bastante discutido na literatura especializada: os alunos com melhor desempenho escolar são aqueles que possuem um *background* familiar mais robusto, isto é, contam com capital socioeconômico e cultural mais elevado (Paula, 2018).

É interessante destacar que, das quatro dissertações vinculadas à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG), três têm em comum a proposição de um plano de ação educacional para o enfrentamento da reprovação nas unidades de ensino pesquisadas. O plano tem como objetivos: elevar a qualidade da educação e diminuir a reprovação, com intervenções a serem conduzidas pela gestão escolar (Alves, 2019); propor novas ações junto a estudantes e professores para alcançar melhores resultados (Campos, 2019); promover a formação continuada e grupos de encontros entre família e escola (Paula, 2018); realizar intervenções extraclasse para estudantes não alfabetizados; e buscar maior parceria com as famílias (Almeida, 2018).

Há fatores que explicam a problemática da reprovação e distorção ligados diretamente à cultura escolar, tais como: a concepção tradicional da avaliação; a permanência da “cultura da repetência” no corpo docente; uma gestão escolar pouco atenta aos fatores identitários dos estudantes (como classe social, raça, sexualidade, etc.); a existência de escolas com um número muito grande de estudantes e professores; um quadro docente rotativo; descontinuidades das práticas pedagógicas que dificultam a adaptação dos estudantes aos anos finais do EF (André, 2017; Paula, 2018; Alves, 2019).

Reijane Santos (2019) e Bezerra (2019) chamam a atenção para a relação existente entre a distorção idade-série e a cultura da repetência cultivada pelos docentes, o que gera um elevado contingente de estudantes com distorção idade-série. Com isso, aumenta a demanda por estratégias permanentes para correção de fluxo no sistema escolar, bem como por estratégias de produção de engajamento nos estudantes pelo aperfeiçoamento dos seus resultados escolares. Os autores observam que as metodologias utilizadas pelas escolas pesquisadas em ações de reforço escolar e aceleração dos estudos têm sido pouco eficazes para minimizar o problema (Santos, R. K. dos, 2019).

Outro fator relevante apresentado pelos pesquisadores é que há indícios de que as principais causas do atraso no fluxo escolar decorrem das dificuldades de os alunos assimilarem os conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa. Notou-se, ainda, que as dificuldades na alfabetização interferem diretamente nas aprendizagens dos anos finais do EF.

Os pesquisadores apontam que, nas escolas pesquisadas, não havia ações efetivas para correção de fluxo, o que revelou que a permanência da distorção pode estar vinculada à falta de ação da rede de ensino para superar o problema (Bezerra, 2019). Ambas as pesquisas sinalizam a importância da construção de ações para a redução da distorção idade-série.

Na mesma direção, Almeida (2012) destaca a ineficiência de políticas educacionais voltadas à progressão parcial dos estudantes, o que se correlaciona à permanência da distorção idade-série. Os resultados da pesquisa informam que, mesmo quando há iniciativas de progressão parcial, no caso do estudo realizado em Minas Gerais a política não alcançou os resultados esperados. Os principais entraves identificados foram: inexistência de orientações específicas sobre o processo de progressão parcial; práticas pedagógicas dos professores inadequadas às necessidades de recuperação do aluno; frágil liderança pedagógica dos gestores; ausência de tempo e espaço pedagógicos para atendimento ao aluno. Assim como no caso das pesquisas voltadas à compreensão da reprovação (Paula, 2018; Almeida, 2018; Campos, 2019; Nascimento, 2019), foi apresentado um plano de ação educacional com ações voltadas para o desenvolvimento da progressão parcial, com vistas a qualificar a aprendizagem dos estudantes e a minimizar as taxas de repetências nas escolas participantes do estudo. No entanto, a pesquisa de Almeida (2012) demonstra que as ações ainda não foram efetivas.

Outro aspecto que se destacou, nos estudos selecionados, foi a complexa constituição da subjetividade do adolescente dos anos finais do EF com histórico de reprovação. A pesquisa de Nascimento (2019) sugere que esse público apresenta fragilidades de inserção no espaço escolar. A maioria deles, do sexo masculino e negro, muitos com histórico de reprovação e distorção idade-série, em situação de vulnerabilidade social, tem frequência intermitente à escola, muitas vezes exercem algum tipo de trabalho, são desconectados da cultura escolar e, portanto, apresentam dificuldades de engajamento e de pertencimento ao espaço.

Eixo professores

A leitura dos 28 trabalhos possibilitou a definição de quatro categorias de análise no eixo professores, explicitadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Pesquisas eixo professores por categorias e tipo de publicação

CATEGORIAS	TIPO DE PUBLICAÇÃO		
	DISSERTAÇÃO	ARTIGO	TOTAL
Política pública: Mais Educação	3	0	3
Gestão escolar	4	0	4
Formação continuada	6	1	7
Práticas pedagógicas	11	3	14
Total	24	4	28

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A maioria das pesquisas desse eixo elegeu como objeto de estudos as *práticas pedagógicas* (14) produzidas na relação entre docentes e discentes nos anos finais do ensino fundamental; em menor número estão os estudos acerca da *formação continuada* (7), *gestão escolar* (4) e *política pública*, referente ao programa *Mais Educação* (3). Interessante observar como aparece na revisão de literatura a preocupação dos pesquisadores em revelar e compreender o desenvolvimento de *práticas pedagógicas* nos anos finais, tendo em vista que se trata de uma temática pouco estudada no âmbito das ciências da educação (Almeida *et al.*, 2021).

As categorias serão expostas seguindo a ordem da mais ampla – a política pública – para a mais específica, aquela que ocorre no interior da escola e na sala de aula – as práticas pedagógicas.

Política pública: Mais Educação

Dentre os trabalhos selecionados, três dedicaram-se a estudar o Programa Mais Educação (PME – 2007-2016), uma política pública voltada aos anos finais do ensino fundamental, provavelmente em decorrência de sua importância para os anos finais durante sua implementação. Além disso, pode revelar a dimensão que tomou o projeto de construção da escola em tempo integral, no Brasil.

O Mais Educação tinha por objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, por meio de atividades optativas, realizadas no contraturno. O objetivo era ampliar a experiência educativa de qualidade, além de reduzir a reprovação, distorções idade-série, abandono e evasão, adotando ações culturais, esportivas, de educação ambiental, em direitos humanos e de lazer. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal poderiam aderir ao PME e, de acordo com seu projeto pedagógico, desenvolver atividades em sete macrocampos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital; saúde, alimentação e prevenção (Brasil, 2007, 2010).¹²

A dissertação de Ximenes (2016) buscou analisar o impacto do PME sobre o Ideb dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, e concluiu que aquelas que aderiram ao Programa apresentaram um efeito positivo de 5% nesse índice. Mas, se o PME teve bons resultados em âmbito nacional, apresentou diferenças entre as regiões, já que na Norte e na Sul o efeito do PME sobre o Ideb dos anos finais foi nulo.

O trabalho de Nunes (2018) detalha a implementação do Programa “Mais Educação São Paulo”, ocorrida a partir de 2014, que foi acompanhada pela organização da educação em ciclos interdisciplinares de aprendizagem com docência compartilhada. Teve por objetivo compreender as percepções de professores especialistas sobre esse processo e sobre eventuais contribuições dessa prática para a transição do 5º para o 6º ano. Os resultados foram promissores, pois ratificaram que a passagem do 5º para o 6º ano ainda continuava sendo um momento difícil tanto para alunos(as) como para professores(as), e que a docência compartilhada

12 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

era um meio de atenuar esse processo, pois permitia a criação de um vínculo inicial entre professores especialistas e os futuros alunos de 6º ano. Por outro lado, a pesquisa revelou que, para que essa prática interdisciplinar e compartilhada se consolidasse como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, seria preciso formação continuada. O estudo também confirmou aquilo que já era sabido no campo educacional: a falta de tempo e espaço para planejamento mostrou-se como um impedimento para que a docência compartilhada fosse plenamente desenvolvida e incorporada ao projeto escolar.

A dissertação de Lacerda (2020) também focaliza a reorganização curricular do “Programa Mais Educação São Paulo”, por meio do Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura como proposta pedagógica para suavizar a passagem do 5º para o 6º ano. Se, no estudo anterior, o foco era a docência compartilhada, nesse, o objetivo foi o de compreender se e como a metodologia de projetos pode contribuir com as aprendizagens durante o processo de transição, caracterizado por suas rupturas e descontinuidades no trabalho pedagógico. Os achados centraram-se nas barreiras administrativas e formativas para a efetivação do potencial da proposta pedagógica por projetos que, em tese, aliam o diálogo das áreas de conhecimento com a realidade social e cultural dos estudantes.

Em 2011, resultados da pesquisa de Davis *et al.* (2012) já indicavam haver uma tendência na maioria dos estados de expandir progressivamente o tempo de permanência na escola – algo que, de fato, já estava previsto na LDB n. 9.394/96 e foi também estipulado no PNE 2014-2024. As parcerias estabelecidas com o Mais Educação do MEC revelaram sua importância para a melhoria do ensino público brasileiro. Mas os estudos também reforçaram os impeditivos relacionados à gestão pública: falta de investimento em formação continuada para a prática docente interdisciplinar e compartilhada e, mais ainda, falta de tempo e espaço nas escolas para esse compartilhamento efetivamente ocorrer.

Gestão escolar

A categoria gestão escolar aglutina quatro dissertações, sendo três de Minas Gerais, que discutem alguns desafios ligados aos anos finais do ensino fundamental: a defasagem de leitura e escrita (Rocha, 2017), a aprendizagem matemática (Sousa, 2019) e a reprovação (Santos, F. M. V. dos, 2019). Realizados cada um em uma escola, os três propõem como resultado um Plano de Ação Educacional (PAE) específico para o desafio em questão. No entanto, trazem em comum o delineamento de estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir o direito de todos os alunos aprenderem, as quais deveriam ser implementadas pela gestão escolar.

Já o estudo de Frasson (2019) traz uma pergunta fundamental em seu título: *Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental?*. Os resultados indicam que são as políticas curriculares que alteram a organização das escolas, já que levam a uma reflexão sobre as práticas, bem como à constatação dos professores sobre a necessidade de organizar tempos, diálogos e formação. Além disso, conclui pela necessidade de uma proposta de formação voltada para auxiliar a implementação

curricular, na qual seja possível discutir os pontos nodais da formação continuada, de acordo com as políticas que se encontravam em andamento.

Formação continuada

Do conjunto de sete trabalhos nesta categoria, apenas a dissertação de Borges (2015) enfatiza especificamente os anos finais do ensino fundamental, ao abordar a transição dos alunos do 5º para o 6º ano. A investigação baseou-se em pesquisas bibliográfica e documental e na consulta aos professores do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, para culminar na construção da proposta de formação continuada. Dentre os resultados, um aspecto ganhou proeminência: a transição e todos os fatores que a impactam são invisíveis e desconhecidos pelos professores, fazendo com que o aluno se sinta sozinho nessa passagem. A ideia da formação continuada foi, então, mostrar aos professores a necessidade de uma postura profissional diferenciada, já que, para os alunos, essa passagem representa rupturas e descon- tinuidades (Borges, 2015), como discutido anteriormente.

Os demais estudos nesta categoria não trazem como particularidade a formação docente para os anos finais do ensino fundamental, mas antes apresentam aspectos característicos e necessários para os professores de qualquer nível de ensino. Em outras palavras, esse segmen- to funciona mais como contexto do que como objeto de estudo. Em dois deles, os resulta- dos indicaram como necessidade formativa dos docentes o trabalho colaborativo e coletivo: o “planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas de formação continuada, além do desenvolvimento de ações formativas em rede ou comunidades de aprendizagem” (Menslin; Hobold, 2014, p. 436), ou seja, o reconhecimento do “grupo como espaço legítimo de apren- dizagens, sinalizando a importância da formação como projeto coletivo [...] e da partilha de experiências com os pares” (Martins, 2014, p. 6). Esse último trabalho também destaca a im- portância da continuidade nas ações de formação, independentemente das trocas de governo.

Quando se fala do trabalho docente, o estudo de Alves (2016) coloca em evidência um aspecto já ressaltado, que interfere negativamente nas possibilidades de troca entre pares: a falta do tempo pedagógico para a realização de ações formativas. Já a dissertação de Alves (2017) concluiu que a formação continuada pode contribuir para a construção de uma prática inovadora, se os professores estiverem igualmente comprometidos com a atualização de suas práticas diante das novas exigências educacionais. Em comum, os dois estudos mostraram entraves na relação entre as secretarias municipais de Educação – promotoras da formação docente – e as unidades escolares, pois muitas vezes as práticas da escola vão na contramão das orientações oficiais. Nesse sentido, o último trabalho sugere ajustes em alguns aspec- tos da configuração da oferta de formação continuada, tais como sua periodicidade, dura- ção e formato.

O trabalho de Medeiros (2018) traz a temática das tecnologias digitais para a formação docente. Propôs um curso sobre o uso das tecnologias digitais na prática docente, na moda- lidade de ensino a distância (EaD), com base no perfil de 33 professores de Fortaleza, seus

conhecimentos referentes às tecnologias digitais e o uso delas em sala de aula. Depois de sua aplicação a um grupo de dez docentes (cinco de Língua Portuguesa e cinco de Matemática), por quatro semanas, aplicou-se um questionário avaliativo e concluiu-se que houve significativa mudança de postura e de percepção dos professores quanto à utilização das tecnologias digitais, à viabilidade e à contribuição de um curso de formação para esses profissionais na modalidade a distância, sobre tecnologias digitais.

Elegendo como foco o clima escolar, Bruzatti (2022) analisou a compreensão dos docentes sobre as competências socioemocionais (CSEs) e, também, como elas poderiam ser desenvolvidas ao longo da construção da autonomia moral e intelectual de alunos do EF II, que frequentavam escolas públicas. Os resultados mostraram que foi difícil a participação na formação continuada e, também, o aprofundamento nas CSEs, nos valores morais e na autonomia intelectual e moral, de modo que os conhecimentos acerca de tais conteúdos, além de precários, eram de senso comum. Os docentes relataram tentativas de propiciar situações de aprendizagem cognitiva e emocional aos estudantes, mas reconheciam que, na maior parte das vezes, só apontavam o que era certo ou errado. Havia entre eles uma acentuada preocupação em implementar, em suas salas de aula, um ambiente ético e respeitoso, recorrendo, sempre que necessário, às CSEs, na resolução de conflitos entre os alunos para, assim, prepará-los para a vida.

Práticas pedagógicas

A prática pedagógica, entendida como complexa e mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, foi analisada em 12 estudos. Pesquisas sobre essa temática são fundamentais por contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente, identificando formas variadas de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, combater as desigualdades presentes no sistema educacional e auxiliar os próprios professores a refletirem sobre suas escolhas, no exercício do magistério. Dessa forma, investigar as práticas pedagógicas favorece iluminar os métodos de ensino, divulgar as novas tendências na área e facilitar a autorreflexão dos docentes, ajudando na construção de um ensino mais eficaz em promover a aprendizagem dos alunos.

Mais da metade dos estudos dessa categoria foca as práticas pedagógicas ligadas à leitura e escrita, seja durante a transição do 5º para o 6º ano (Rodrigues, 2020; Moraes, 2019) ou ao longo do ensino fundamental (Corrêa; Castro, 2018; Fantappie, 2017; Povedano, 2019; Nobre, 2021; Silva; Oliveira, 2022), ratificando a importância das habilidades ligadas à Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Algumas dessas pesquisas enfatizam as lacunas e carências de conhecimentos linguísticos fundamentais dos docentes e, conseqüentemente, de escolhas didáticas diversificadas para atender às necessidades dos estudantes. Por exemplo, analisando as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Língua Portuguesa, Moraes (2019) traz alguns resultados: (a) na prática de leitura textual, ainda que sistematicamente realizada, eram as professoras que tendiam a ler

para os alunos, e, quando estes últimos o faziam, era sempre em voz alta e sem leitura prévia; (b) a produção textual foi tratada apenas superficialmente, sem explorar as características dos gêneros e privilegiando basicamente as palavras; (c) a análise linguística utilizava os textos basicamente para fins de ensino das categorias gramaticais; (d) as escolhas pedagógicas dos docentes centravam-se, diante da heterogeneidade das aprendizagens, em intervenções individuais pontuais, inclusive durante o trabalho coletivo, no qual a interação entre pares não foi nunca incentivada ou trabalhada.

Os achados de Rodrigues (2014) vão na mesma direção, revelando haver desarticulação e grande dificuldade para os docentes de Língua Portuguesa realizarem um trabalho diferenciado em sala de aula. Por outro lado, seu estudo proporcionou momentos de reflexão sobre práticas linguísticas diversificadas, ou seja, sobre o conhecimento teórico e prático que permeia a prática pedagógica, fazendo com que os professores percebessem a importância do planejamento para orientar e aprimorar a ação de seus alunos. Os resultados da pesquisa de Fantappie (2017) mostraram que os conhecimentos dos docentes continham representações importantes para que se pudessem entender os sentidos da leitura na escola e, ainda, que tanto o discurso quanto a prática pedagógica indicavam como os professores se constituíram leitores e como poderiam influir na formação de sujeitos letrados.

De modo geral, esses estudos ressaltam a importância de voltar o olhar para a formação inicial e a continuada dos docentes, alguns deles recomendando caminhos para que os professores estabeleçam redes de conversas para reavaliar práticas linguísticas heterogêneas.

Outro grupo de pesquisas sobre práticas pedagógicas de leitura e escrita buscou investigar e/ou desenvolver as chamadas “boas práticas” ou “práticas bem-sucedidas”, seja por meio de estudos quantitativos ou qualitativos. Povedano (2019) buscou identificar boas práticas administrativas e pedagógicas para a melhoria da leitura e escrita, investigando 3.330 unidades de ensino municipais, por meio do Censo Escolar e dos Questionários Contextuais da Prova Brasil. Os resultados mostraram que as escolas apresentavam diferenças significativas de desempenho e que o aumento do investimento médio por aluno não se correlacionava com a melhoria dos resultados educacionais. Dentre as boas práticas, o autor encontrou 55 que poderiam ser seguidas pelas secretarias municipais de Educação e, também, por professores, diretores, alunos e suas respectivas famílias, salientando, de um lado, a importância da participação da família e da comunidade no processo educacional e, de outro, a do diretor escolar como agente de integração escola-família e suporte aos professores, disponibilizando as condições essenciais ao bom desempenho de suas funções.

Nobre (2021), procurando verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano de escolas públicas percebiam os letramentos digitais, propôs uma sequência didática de atividades de leitura e escrita que, com auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), fosse mais bem-sucedida. Os resultados permitiram propor e desenvolver atividades didáticas para essa disciplina, fazendo uso de dispositivos digitais móveis e de práticas de letramento digitais em sala de aula, que poderiam vir a orientar outros docentes,

sinalizando uma maneira de o ensino pautado pelo letramento digital vir a ter maior impacto e valor para a educação básica.

A ênfase em recursos tecnológicos digitais apareceu também no estudo de Rodrigues (2020). Focado na percepção de 20 professores de 6º ao 9º ano de uma escola estadual paulista, constatou que havia pouco conhecimento sobre o jogo didático, confirmando que as instituições de ensino não valorizam o tema e que, provavelmente, ele é pouco abordado nos cursos de formação de professores, o que não contribui para sua utilização na prática pedagógica. Por outro lado, os professores mostraram grande interesse em conhecer mais sobre o jogo, pois o consideraram um recurso importante para motivar os alunos e promover sua aprendizagem. Sant’Anna (2021), por sua vez, ampliando seu olhar ao analisar também como os recursos tecnológicos digitais são empregados em sala de aula por docentes das disciplinas de Matemática, História e Ciências, elaborou, com seus dados, um livro com propostas de ferramentas digitais aplicáveis ao contexto escolar, contribuindo, assim, para o emprego de jogos e da informática educacional como instrumentos pedagógicos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Ambrósio (2015) traz uma contribuição importante para se pensar a prática pedagógica adotada na recuperação intensiva, tema pouco estudado de modo geral. Focado no 7º ano do ensino fundamental, seu estudo buscou verificar se a recuperação levava os estudantes a superarem suas dificuldades, assegurando-lhes uma melhor aprendizagem. Com base nas respostas dadas por cinco docentes de Matemática, atuando em diferentes escolas organizadas em ciclos, de uma cidade no interior paulista e, portanto, sem reprovações, a autora concluiu que a maior parte dos professores seguia o currículo oficial, sem se preocupar, ao escolher o conteúdo, com as dificuldades apresentadas pelos alunos. A maioria adotava o tecnicismo como tendência educacional, em uma dinâmica tradicional de aula, na qual não foram identificadas atividades diferenciadas e específicas, como institui a legislação da recuperação intensiva, nem a valorização do diálogo, especialmente o dos alunos entre si, na troca de conhecimentos. Quatro dos professores não empregavam devidamente o material disponível para a recuperação e tratavam o erro de maneira tradicional, transmitindo algoritmos e regras e desprezando o pensamento que orientava os estudantes, ao darem suas respostas. Predominava a avaliação quantitativa, na qual o resultado era mais valorizado do que o processo e não se iluminavam os docentes quanto à própria prática ou quanto à aprendizagem dos alunos.

Recuperação equivalia, portanto, à repetição, cabendo ressaltar que nenhum professor conhecia bem o projeto da recuperação intensiva, não tinha participado da elaboração da proposta na escola e não recebeu formação específica para esse trabalho com o 7º ano. A conclusão só poderia ser, em face de tais dados, que a formação continuada para os professores da recuperação precisaria ser repensada, para evitar que os mesmos erros cometidos nas salas de aula regulares fossem novamente cometidos na recuperação intensiva.

Cruz (2019) também apresenta um estudo interessante, ao analisar aspectos da organização do ensino no que se refere às interfaces entre práticas pedagógicas e práticas socioculturais.

O autor procurou identificar como os professores estabeleciam ligações entre os conteúdos e as condições socioculturais e materiais de vida dos alunos. Para tanto, participou da pesquisa uma professora de escola pública em tempo integral, que lecionava Ciências para uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Dentre os resultados, verificou-se que a maneira como ela organizava seu ensino era pouco articulada às práticas socioculturais dos alunos e, nas poucas vezes em que isso ocorreu, a articulação não foi intencional. Assim, se a professora tinha conhecimento das vivências dos alunos em suas condições sociais e materiais, ela não as incorporava, nas práticas de mediação pedagógica, para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Dois trabalhos analisaram a prática pedagógica em letramento em Matemática (Silva; Oliveira, 2022) e em multiletramentos em Língua Portuguesa (Corrêa; Castro, 2018), concluindo que os professores levavam em conta o contexto das salas de aula, realizando, nelas, um trabalho valorizado, criativo, reconhecido e exitoso. Fica claro, portanto, que há muito a fazer para que a atuação no magistério venha a ser satisfatória, algo que requer, para tanto, intervenções urgentes na formação dos docentes. Tem predominado, nesses estudos, o interesse na prática pedagógica em leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, ressaltando que o processo de alfabetização permanece como uma dificuldade insuperável ainda hoje, nas escolas do país.

Finalmente, outros dois estudos, um artigo e uma dissertação, abordam a avaliação da aprendizagem. A pesquisa de Santos (2018), realizada em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, investigou os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes. E, como resultados, mostrou que, embora haja variadas formas de avaliar, com uso de instrumentos diversificados, a prova ainda é o método preferido e o mais utilizado pelos professores (Santos, 2018). Já o artigo de Suassuna (2017) focaliza a avaliação da aprendizagem da escrita e, nela, a questão dos critérios. Praticamente o único estudo que se utilizou de observação de aulas e audiogravação empreendeu uma análise crítica dos procedimentos avaliativos empregados por uma docente dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Olinda (PE), e conclui pela importância dos critérios, de sua definição e explicitação, para situar os alunos em relação às expectativas do professor. Os dois trabalhos concluem e ratificam a relevância de programas de formação continuada que tenham como temática e prática os instrumentos de avaliação, seus tipos e os critérios de correção.

2.2 ESTUDO 2: EDITAL ANOS FINAIS

2.2.1 Eixo estudantes

O eixo dos estudantes e suas respectivas categorias apresentam considerações que atuam em direções diversas, às vezes até opostas: alguns resultados das pesquisas fomentadas pelo *Edital Anos Finais* apontam para processos que podem levar à reprovação ou ao abandono dos estudantes, enquanto outros abordam aspectos favorecedores da sua permanência com

aprendizagem no contexto escolar. Por exemplo, a categoria “territorialidade” pode atuar nas duas direções. Visto sob essa perspectiva, o conjunto dos achados oferece elementos para ajudar a compreender o enfraquecimento do vínculo estudante-escola e, conseqüentemente, a reprovação e o abandono escolar, e, ao mesmo tempo, elementos que sinalizam caminhos para sua superação, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Na sequência (Quadro 5), apresentam-se cada uma das categorias e seus conteúdos, de acordo com o que foi apreendido da análise dos resultados das pesquisas.

Quadro 5 – Categorias empregadas no eixo estudantes e respectivas pesquisas

EIXO	CATEGORIAS	PESQUISAS
ESTUDANTES	Leitura e escrita autoral	Clemilton Pinheiro; Patrícia Araújo; Luciene Simões; Cátia Fronza; Roberta Azzi
	Afiliação, pertencimento e a escola desejada	Lys Dantas; Mauren Silva; Cátia Fronza
	Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico	Roberta Azzi; Mauren Silva; Luciene Tognetta; Luciene Simões; Lys Dantas; Roberta Azzi
	Reprovação, abandono e evasão	Roberta Azzi
	Participação ativa, protagonismo e cultura juvenil	Luciene Simões; Clemilton Pinheiro; Mauren Silva; Karla Oliveira; Clarisse Alvarenga; Eliane Schlemmer; Maxim Carreno
	Territorialidade e desenvolvimento dos adolescentes	Luciene Simões; Cátia Fronza; Mauren Silva; Karla Oliveira; Eliane Schlemmer; Maxim Carreno

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Leitura e escrita autoral

Dentre as 14 pesquisas financiadas pelo *Edital Anos Finais*, quatro tinham a leitura e/ou escrita como tema principal e uma como adjacente, conforme a seguir identificadas. Dada a importância das habilidades de ler e escrever para que os alunos consigam aprender e avançar com qualidade ao longo de sua escolarização, considerou-se importante registrar essa temática como uma categoria específica.

Embora as quatro pesquisas com foco na temática não partam necessariamente dos mesmos referenciais teóricos, há alguns aspectos similares e alguns consensos que as unem e trazem reflexões importantes para pensar os anos finais do ensino fundamental, momento em que a leitura e a escrita devem estar fortalecidas para que o estudante consiga ir ganhando autonomia no estudo e na aprendizagem.

Situados no campo da linguística aplicada, os estudos citados reconhecem que o foco não é pensar a língua como uma entidade abstrata, mas antes como uma linguagem que se expressa em práticas sociais relacionadas à vida real, que são situadas em um contexto específico. Conforme a teoria dialógica bakhtiniana, a língua é vista “como forma de interação social que se dá em práticas comunicativas e sociais materializadas pelos gêneros” (Araújo, 2019, p. 27). Com essa concepção, a produção de um texto implica o dizer de alguém para outra pessoa, com um objetivo, de uma certa maneira, em uma situação específica, de modo a

estabelecer uma compreensão ativa na comunicação entre dois ou mais interlocutores (Araújo, 2022; Fronza, 2022; Simões, 2022).

O resultado da pesquisa do autor (Bakhtin) permite que se perceba que a consciência de um interlocutor real, constituído na situação de uso real e na sua condição social, posto em um contexto (mesmo que de modo virtualmente estabelecido para a motivação da produção), afeta os sentidos dos textos, os quais extrapolam o espaço escolar. Esse trabalho garante funcionalidade à escrita do aluno, bem como reconfigura o papel do professor como o mediador desse processo, e não interlocutor único, pois “não se escreve apenas para o professor, mas também para ele” (Menegassi, 1997 *apud* Araújo, 2019, p. 27).

Nessa direção, Patrícia Rosas Araújo retoma o histórico brasileiro de reorientação para o ensino de Língua Portuguesa. Desde a década de 1980, Geraldini postulava no agora clássico *O texto na sala de aula* “um ensino pautado em leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas à análise linguística” (Araújo, 2019, p. 1). Esse livro tornou-se um marco para diretrizes oficiais do país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No ensino tradicional, focado na gramática normativa sem consideração do papel do sujeito na prática comunicativa, a ideia era enfatizar e praticar a produção de textos escritos.

Pensando no texto escrito, é dada ao produtor e ao leitor a necessidade de trazer à tona esses aspectos interacionais no momento do seu trabalho de construção de sentidos, momento em que escrever passa a ser uma realidade concreta. No ensino, por sua vez, isso é facilitado pelo trabalho com os gêneros escritos, uma vez que sua diversidade e complexidade favorecem a participação do aluno em práticas sociais letradas, a partir de atividades cujos objetivos se centrem na reflexão sobre tais aspectos interacionais e na ampliação da competência comunicativa do aluno, resultando em sua inclusão social (Araújo, 2019, p. 27).

Todavia as pesquisas da própria Patrícia Rosas Araújo, de Cátia Fronza, de Luciene Simões e de Clemilton Pinheiro reforçam a dificuldade existente para se trabalhar com textos na sala de aula, e que “as práticas de comunicação escritas, que são ferramentas privilegiadas de aprendizagem, são pouco conhecidas” (Pinheiro, 2022, p. 3). Posição semelhante é encontrada na pesquisa de Patrícia Rosas Araújo, que afirma: “passadas mais de três décadas, o professor ainda pergunta: o que é mesmo gênero? O que devo ensinar: redação ou produção textual?” (2019, p. 1). Tais estudos mostram que as escolas preenchem suas cargas horárias com conteúdos curriculares, não favorecendo momentos de leitura contextualizada que explorem aspectos culturais e sociais da língua. Enfatizam-se a leitura e a cópia de fragmentos do livro didático, em exercícios repetitivos de reprodução de conteúdos, com destaque para os gramaticais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental salienta algumas especificidades dos adolescentes que frequentam essa etapa de ensino, tais como a crescente participação crítica em contextos comunicativos variados e a interação com um número cada vez maior de interlocutores. Em razão disso, há forte ênfase à aprendizagem dos gêneros textuais, tais como: jornalísticos, publicitários,

legais e normativos, reivindicatórios e propositivos, didático-expositivos, narrativos e poéticos. Adicionalmente, a BNCC ressalta a importância dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa para que o estudante possa se apropriar do sistema linguístico que a organiza. Todos esses aspectos não devem ser tomados apenas como uma lista de conteúdos que não se vinculam às práticas de linguagem (Brasil, 2018).

As quatro pesquisas do *Edital Anos Finais* dedicadas à leitura e/ou escrita não tiveram como foco principal o diálogo com a BNCC, mas pode-se apreender de seus resultados que a consolidação da leitura e escrita deve ser uma especificidade dos anos finais do ensino fundamental, pois são ferramentas centrais e estratégicas para a aprendizagem das disciplinas escolares, atuando, portanto, de maneira transversal. Todas as quatro investigações, com objetivos e metodologias específicas, buscam favorecer práticas de leitura não apenas na disciplina de Língua Portuguesa (por meio de projetos integradores), utilizando a linguagem de maneira contextualizada, para explorar aspectos culturais, sociais e científicos, afastando-se de práticas normativas e descontextualizadas. O objetivo é tornar a leitura e a escrita significativas. Diferentes caminhos de trabalho dos projetos com a leitura e escrita destacam a autoria juvenil como ponto positivo. Vejamos a seguir.

Em *Escrever para aprender: diagnose e dispositivo pedagógico para os anos finais do ensino fundamental*, realizada em Fortaleza-CE, o coordenador Clemilton Lopes Pinheiro parte do conceito de “escrever para aprender”, que significa que os estudantes, no contexto escolar, não apenas aprendem a escrever, mas escrevem para aprender. A escrita é concebida como um recurso de ensino-aprendizagem, por meio do qual se constitui a habilidade de formar conceitos e métodos relativos a uma ou várias disciplinas escolares e como um fator de desenvolvimento cognitivo. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa salienta fortemente a escrita e reescrita do texto, que podem envolver, por exemplo, várias etapas como: I) contextualização (discussão preliminar sobre o assunto); II) planejamento do texto; III) escrita da primeira versão; IV) intervenção/correção no plano dos conteúdos; V) intervenção/correção no plano da forma; e VI) escrita da versão final. Além disso, a equipe de pesquisa destaca outras estratégias:

Tomar notas constitui, nessa fase, um instrumento através do qual o(a)s aluno(a)s exploram o conteúdo da discussão e começam a desenvolver autonomia de pensamento. Portanto, o(a)s aluno(a)s devem ser estimulado(a)s a tomar nota durante as discussões. Buscar fontes é, da mesma forma, um procedimento que deve ser estimulado no módulo contextualização. O(a)s docentes explicam como realizar buscas de fontes em uma disciplina e como determinar se uma fonte é adequada e pertinente. Por meio desse exercício, o(a)s aluno(a)s começam, primeiramente, a entender o papel da autoria e da responsabilidade sobre o que é dito no campo do letramento científico e a diferença entre o conhecimento científico e o que se diz nas redes sociais, por exemplo (Pinheiro, 2022, p. 55).

Nos resultados da pesquisa, foi possível constatar nova atitude nos alunos, caracterizada por uma postura autoral diante da escrita, maior autonomia para lidar com os conceitos das disciplinas e mais possibilidade de transformarem ideias incipientes em explicações

fundamentadas. Clemilton Pinheiro atribui à pesquisa os avanços nas notas obtidas pelos alunos em avaliação externa, bem como sua autonomia para fazer os *banners* com dados de pesquisa para a Feira de Ciências de 2021. Em depoimento, uma das adolescentes do 9º ano, com 15 anos de idade, participante do estudo, afirmou:

E essa coisa de juntar ciências e história com um gênero textual... foi muito bom porque me ajudou na interpretação. No projeto, passei a entender melhor porque eu escrevia e, sempre que tinha uma dúvida, eles me explicavam de novo. Sei que evoluí bastante em todas as matérias, em muitas até consigo explicar o assunto. A minha escrita melhorou bastante.

A falta de acesso à leitura e de proficiência leitora, já investigada pela coordenadora Patrícia Rosas Araújo, no município de Queimadas-PB, em unidade rural de ensino fundamental, levou-a a expandir o estudo para cinco escolas da rede estadual em Campina Grande-PB, com cerca de 160 alunos das turmas do 6º ao 9º ano. Assim, a pesquisa *Desengaveta meu texto: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II* focou as práticas de leitura e escrita nas escolas pesquisadas.

A falta de acesso ao livro nas escolas participantes do estudo materializava-se em livros engavetados, mofados e em não haver lugares adequados para leitura: apenas uma escola tinha biblioteca; as outras eram salas de depósito. Para buscar responder à falta de proficiência leitora e de escrita, o projeto desenvolveu a ideia de biblioteca viva, no qual realizavam uma série de atividades, muitas delas de escrita. Segundo a coordenadora, a metodologia da pesquisa foi estruturada em cinco pontos: 1) revitalização da biblioteca escolar; 2) professor leitor; 3) criação de clube de leitura; 4) compreensão responsiva à leitura; 5) efervescência literária.

Na visão da pesquisadora, é fundamental contar com práticas de leitura e de escrita variadas, bem como com atividades que ampliem a autoria dos alunos, por meio da expressão e da experimentação (escrita em redes sociais, *blogs*, *sites*, vídeos, produção de *podcast* literário, bate-papo na turma, círculo de conversa com outros leitores, *talk show* abordando a temática de um livro, entrevista com o autor, etc.). De igual modo, é fundamental compartilhar as práticas leitoras e escritoras para além da sala de aula, em espaços distintos (saraus literários, feiras literárias, *web-rádios*, redes sociais, clubes de leitura, revistas, etc.), divulgando os textos dos estudantes.

Durante a pandemia, a pesquisadora realizou trabalhos de acompanhamento das leituras do *delivery* literário com o auxílio das mídias digitais, que ajudou os leitores a desenvolver habilidades importantes para o protagonismo na leitura (Araújo, 2022, p. 24). Patrícia Rosas Araújo acrescenta que “o mais surpreendente foi a indicação do projeto pelo prêmio Jabuti de fomento à leitura”. Destaca, como implicações dos resultados da investigação, ser preciso:

- a) promover a equidade de acesso à leitura e escrita, com soluções equânimes que atendam as reais necessidades dos estudantes nos contextos de vulnerabilidade educacional e b) incentivar uma docência disruptiva, com professores capazes de criar e propor soluções inovadoras e diferenciadas para os problemas atuais da educação, reconhecendo a tecnologia como uma aliada imprescindível para impulsionar novas aprendizagens (Araújo, 2022, n.p.).

Na pesquisa *Expressão, simbolização e resolução de problemas: tratar a evasão e a desigualdade no pedagógico*, realizada em Porto Alegre-RS, a coordenadora Luciene Juliano Simões relatou e analisou tensões entre as práticas juvenis de letramento e as práticas dominantes do fazer docente – “não há lugar para o texto no currículo”; as tarefas escolares são de reprodução de conteúdo de livros didáticos, principalmente a cópia, sem espaços para a escrita de autoria:

De fato, fica claríssimo que a escrita de autoria não é uma prática de letramento a que se sentem pertencentes (os adolescentes), cujas pautas conhecem e com as quais negociam facilmente. Os próprios alunos reconhecem que, no cenário escolar, os eventos de escrita de que participam são de outra natureza, e estranham; ao mesmo tempo cansam e não têm clareza do valor comunicativo do que estão fazendo (Simões, 2022, p. 151, grifo nosso).

Apesar dessas tensões, o letramento juvenil emerge no cotidiano escolar – eventos de letramento insurgentes, assim interpretados por seu caráter transgressor, “pois estão vinculados às atividades pedagógicas de letramento, contudo, os(as) jovens fazem uso de dispositivos eletrônicos que não são permitidos dentro daquele contexto de atividade controlado pelo(as) professor(a)” (Simões, 2022, p. 126).

A quarta pesquisa com foco na leitura e escrita, *Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania*, realizada em São Leopoldo-RS e coordenada por Cátia de Azevedo Fronza, apresenta limites institucionais importantes dada a cultura prisional presente na escola de socioeducação participante da investigação. Mesmo assim, ela se propôs a:

[...] implementar uma metodologia de ensino capaz de estimular a autonomia, o protagonismo e motivar o sentido de cidadania juvenil em escola em contexto de socioeducação, por meio das linguagens que permeiam práticas pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (Fronza, 2022, p. 7).

Cabe destacar que se trata de um contexto em que há alunos que ainda não sabem ler e escrever: “Porque eu quero aprender a ler e a escrever. Porque eu não sei ler nem escrever”, diz um adolescente (Fronza, 2022, p. 53), o que demanda espaços de leitura e torna-os essenciais. Outro dado que cabe reiterar é a percepção dos estudantes sobre o espaço escolar: um local de não pertencimento, com ensino e aprendizagem não significativos para eles. Tudo isso leva a indagar sobre as práticas de letramento oferecidas aos adolescentes pela instituição escolar, possivelmente sem espaço para o desenvolvimento da escrita autoral e sem protagonismo nas atividades da escola. Nesse sentido, “projetos efetivos de leitura podem ser elementos potenciais para o resgate das defasagens, abandonos e negações em relação à escola e ao aprendizado. Entendemos que esse é um modo saudável de superar o fracasso escolar” (Fronza, 2022, p. 60).

Assim, Cátia Fronza informa que, no período pandêmico, atividades foram promovidas pelos professores e agentes socioeducadores relacionadas à leitura e à escrita: projeto de leitura gamificado, “Expedição Jumanji”, incentivo à leitura por meio de fascículos do “Projeto Ler – Literatura e Ciência” e aquisição de livros de literatura clássica e contemporânea para uso em projetos dos professores.

Embora, no contexto pesquisado, em alguns espaços, haja práticas educacionais com bons projetos, que envolvem e integram os jovens evocando reflexões e novos posicionamentos, ainda há espaços que se mantêm como se sua única função fosse aprisionar os jovens, delegando essencialmente à escola as práticas educacionais (Fronza, 2022, n.p.).

Veem-se, assim, pontos de contato entre essas pesquisas, que sinalizam a importância de favorecer competências e habilidades na leitura e na escrita não só em Língua Portuguesa, pois elas vão reverberar em outras disciplinas e na vida: o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita influencia a maneira como os sujeitos percebem o mundo e a si próprios. Concebidas como prática social, tais habilidades são um caminho para levar o adolescente a agir no mundo ou, simplesmente, sentir-se capaz de agir no mundo (Fronza, 2022, p. 43). Ou, como diz Patrícia Rosas Araújo, “quando o aluno aprende a ler/escrever criticamente é capaz de formular perguntas e encontrar caminhos para construir respostas” (Araújo, 2019, p. 1). No que se refere especificamente à leitura, essa pesquisadora aponta a necessidade de uma perspectiva que alie o prazer à fruição, em detrimento da leitura escolarizada, cujo objetivo é o preenchimento de fichas de leitura, voltando-se, como destaca ela, contra o que a BNCC (Brasil, 2018) propõe. Em relação à escrita, destaca-se sua relevância para a formação da cidadania:

[...] como modalidade de uso da língua, a escrita possui características próprias. Isso quer dizer que, longe de ser mera imitação da fala, a escrita se define por ser uma forma específica de funcionamento e uso da língua nas nossas atividades discursivas, que exige habilidades que são, de modo geral, adquiridas com a escolarização dos saberes dos indivíduos. [...] Formar pessoas que reconheçam o valor da escrita para a ação em sociedade é importante a fim de que se ampliem as competências linguístico-textuais e comunicativas, as 30 habilidades discursivas, a leitura crítica de gêneros diversos, enfim, a formação cidadã (Araújo, 2022, p. 27, 29).

Como descrito e discutido, os quatro projetos voltados à leitura e escrita oferecem em seu conjunto destaques que discutem a importância da escrita autoral, da leitura crítica e de aspectos contextuais para o sucesso da aprendizagem nessas questões.

Nas 14 pesquisas, a leitura e escrita é também abordada em outro estudo, ainda que não como tema principal: *Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia*, realizado nos municípios do Rio de Janeiro-RJ, Ananindeua-PA, Sumaré-SP e Bragança Paulista-SP, coordenado por Roberta Gurgel Azzi, que analisou crenças de autoeficácia para sete domínios diferentes, incluindo o da leitura e da escrita. Embora situado no campo de crenças pessoais, o estudo com crenças de autoeficácia pode contribuir para discussões de ensino, na medida em que várias pesquisas mostram reiteradamente que elas são preditoras de comportamento. No caso das crenças de autoeficácia nessas modalidades, encontrou-se que:

- os estudantes se percebem mais autoeficazes para ler do que para escrever. Embora haja margem para o fortalecimento de ambas as crenças, aparentemente a crença relativa à escrita carece de mais atenção;

- na comparação entre os gêneros, as meninas revelaram-se mais autoconfiantes do que os meninos na escrita.

A pesquisa chama a atenção para o fato de que a autoeficácia para a leitura auxilia a promover habilidades relacionadas à compreensão, e a autoeficácia para a escrita incide sobre outras proficiências. A autoeficácia para escrever pode relacionar-se com o sucesso escolar geral, pois permeia todas as disciplinas curriculares. Suas crenças, “por definição, oscilam ao longo do tempo, a depender da interpretação sobre o que ocorre à volta do estudante” (Azzi, 2022, p. 89). O fato é que todos os estudantes podem melhorar a escrita, desde que expostos a processos de ensino que empreguem estratégias adequadas para tal fim.

Os resultados oferecidos por essa quinta pesquisa também salientam a importância do olhar interdisciplinar para as práticas de ensino. Ao se investigarem crenças pessoais, o estudo chama a atenção para as individualidades dos estudantes, o que, no conjunto da sala de aula, se constitui como mais um desafio às práticas docentes. Ao se considerar o conjunto dos resultados das cinco pesquisas aqui mencionadas, pode-se criar uma ideia-síntese interessante: no interior das salas de aula, enriquecidas pelas individualidades dos estudantes em seus processos de aprendizagem, as práticas de leitura e escrita, que oferecem espaço para a reflexão, crítica e autoria, são caminhos rumo à consolidação da leitura e escrita cidadã.

Afiliação, pertencimento e a escola desejada

As representações sobre a escola por adolescentes dos anos finais do ensino fundamental podem configurar-se como importantes fontes de percepção de seus sentimentos de pertencimento e de afiliação à instituição escolar, como evidenciado nos resultados de algumas das pesquisas do Edital.

Os impasses vivenciados na passagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais, suas expectativas em relação à escola e sua afiliação institucional e acadêmica foram colocados em destaque na pesquisa *Sexto ano, transições e participação: diagnóstico e intervenção no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca, Bahia*, coordenada por Lys Maria Vinhaes Dantas (2022). Ela ressalta que há fases na transição no fluxo escolar que impõem desafios aos estudantes, podendo resultar em reprovações e abandono.

A pesquisa partiu de um diagnóstico realizado com base em dados do Ideb da rede municipal parceira, bem como em conversas com a equipe da escola e os gestores e em rodas de conversa com alunos do 6º ano, quando eles expressaram suas expectativas e representações sobre a escola, refletidas na nuvem de palavras apresentada na Figura 2.

Com base nos dados produzidos, a equipe propôs um material didático com atividades e recomendações voltadas a facilitar a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, denominado Modelo de Apoio à Transição (MAT), com o

[...] propósito de facilitar/favorecer a passagem do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais, considerando, sobretudo, os desafios relativos às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e às transições corporais, afetivo-relacionais da adolescência, com sensibilidade para as especificidades dos territórios nos quais tais transformações acontecem (Dantas, 2022, p. 134).

O MAT também produziu outras orientações importantes para as escolas, um conjunto de oito estratégias, listadas brevemente a seguir: (1) escolha dos(as) profissionais para o 6º ano; (2) estratégias de enturmação; (3) política de pluridocência para os últimos anos do ensino fundamental anos iniciais; (4) mapeamento da rede intersetorial de assistência e proteção à criança e ao adolescente; (5) interação entre escolas e profissionais do ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais; (6) ações desenvolvidas pelas escolas para o acolhimento dos alunos e favorecimento da afiliação nos anos finais do ensino fundamental; (7) Grupo de Acompanhamento aos Estudantes (GAE); (8) estratégia complementar – acompanhamento dos(as) professores(as) e troca entre pares.

Especificamente sobre as estratégias de enturmação dos estudantes e o desenvolvimento de ações para o acolhimento e favorecimento de sua afiliação aos anos finais do ensino fundamental, escreve a coordenadora Lys Vinhaes Dantas:

A organização do alunado em turmas – enturmação – talvez seja, isoladamente, a maior fonte de criação de estigmas e de discriminação em um ambiente escolar, caso não seja feita de maneira inclusiva. Uma enturmação segregadora dificulta uma transição tranquila e o posterior processo de afiliação do(a) estudante. O medo de ser alocado em uma “sala ruim” amplia o desconforto do(a) estudante em transição não só para o 6º ano, mas para qualquer ano/escola (Dantas, 2022, p. 136).

Como pode ser observado nas estratégias, o apoio à travessia do 5º para o 6º ano precisa ultrapassar as paredes da sala de aula e considerar os espaços, tempos, atores escolares mais diversos, o entorno escolar e a relação da escola com a comunidade. Ao mesmo tempo, as escolas não podem ser deixadas isoladas. Por essa razão, o MAT não é uma abordagem didática, mas uma tecnologia de gestão, que demanda vontade política e ações articuladas na escola e fora dela. As políticas de educação têm de ser pensadas como políticas de redes, da própria educação e também dos serviços de proteção à criança. Para isso, o planejamento deve ser participativo, pleno. De fato, a pesquisa integrou não somente alunos do 5º e 6º anos, mas também educadores e instituições responsáveis pela Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente.

Em Pojuca, município parceiro da pesquisa, o MAT foi implementado como política pública, a partir de 2021, na Rede Municipal de Educação e passaria por uma adaptação para ser aplicado na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. O MAT de alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental incentiva adaptações, exclusões e complementações.

Por isso, devidamente ajustado, pode ser adotado tanto pela gestão de redes educacionais quanto isoladamente por escolas.

A pesquisa coordenada por Mauren Porciúncula Moreira da Silva, *Letramento Multimídia Estatístico – LeME: uma interação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar dos anos finais do ensino fundamental*, realizada em Rio Grande-RS, destaca que dentre os aspectos lúdicos-motivacionais a serem mobilizados no processo de afiliação está a liberdade na escolha das temáticas dos Projetos de Aprendizagem Estatística (PAE). A novidade metodológica está no protagonismo e na autonomia dos discentes, na aproximação da escola com as culturas juvenis, nos sentimentos de prazer, alegria e bem-estar vivenciados ao longo do PAE, assim como no uso de tecnologias digitais e no trabalho em grupo, com estreitamento das relações. Em conjunto, tais aspectos contribuíram para que os adolescentes percebessem a escola como um ambiente de pertencimento e acolhimento e também como um espaço para combater a reprovação, o abandono e a evasão, ao favorecerem a aproximação professor/aluno, a construção do conhecimento de forma autônoma, o interesse dos adolescentes e a valorização de seu contexto.

Em se tratando de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e com significativa defasagem idade-ano escolar, a pesquisa *Novos significados...* destaca que a representação da “escola ideal” pelos estudantes parece indicar o desejo de uma instituição com mais qualidade de ensino e regida por valores humanos como o respeito ao próximo e às diferenças (Bastos; Fronza, 2020).

Assim sendo, a escola ideal constitui-se em um ideal de mudança da realidade social dos jovens de periferia, das escolas e de capacidade de enfrentamento à violência, amparada por uma infraestrutura social que atenda às necessidades de lazer, educação e suporte social para os estudantes e suas famílias (Bastos; Fronza, 2020, p. 468).

Embora suas idades tenham avançado, devido aos seus percursos de repetência, evasão e abandono escolar, as perspectivas de uma escola ideal fundamentam-se no desejo de desenvolvimento pessoal, representado pelo progresso em sua escolarização. [...] a própria defasagem idade-ano/série é um elemento de exclusão, porque representa um limitador para o acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para melhores oportunidades de vida (Fronza, 2022, p. 35).

As representações associadas à escola de tais estudantes demonstram que há uma “percepção de que o espaço escolar não lhes pertence, que o ensino e a aprendizagem, no sentido de conteúdos e linguagens, não são significativos para eles” (Bastos, 2019, p. 95). A frustração com o fracasso escolar, por sucessivas reprovações anteriores à internação, atua como fator de desmotivação ao aprendizado escolar e de rejeição à escola, levando esses adolescentes a constituírem seus modos de vida alicerçados em processos de exclusão, em decorrência de suas circunstâncias de vida. Assim, experiências limitadoras de seu desenvolvimento e aprendizagem escolar tendem a ser atualizadas na escola de socioeducação, pois, além de as atividades escolares serem restritas ao horário das aulas, eles não têm acesso a nenhum material escolar fora da sala de aula, considerados de risco, inclusive o acesso a livros.

Também não têm autorização para utilizarem materiais didáticos ou realizarem atividades extra-classe no dormitório. “Percebo essa regra como limitadora do processo de aprendizagem do educando, porque eles não têm uma sala de estudos e não podem estudar no dormitório”. O processo de aprendizagem fica restrito ao horário da escola. Nem caligrafia os adolescentes podem fazer em horário extraclasse (Bastos, 2019, p. 66).

A cultura prisional, perspectiva punitiva que prevalece nas unidades de internação socioeducativas, como a da escola lócus da pesquisa, afirma a coordenadora Cátia Fronza, caracteriza-se por “espaços que se mantêm como se sua única função fosse aprisionar os jovens, delegando essencialmente à escola as práticas educacionais” (Bastos; Fronza, 2020, n.p.) As propostas pedagógicas nesse contexto são frágeis, o que vai ao encontro do afirmado por Souza e Oliveira (2012, p. 293 *apud* Bastos, 2019, p. 52), que afirmam: “Não existem programas de escolarização adequados a essa população juvenil, muitos são analfabetos funcionais e não frequentam a escola há muito tempo”.

Fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico

Esta categoria trata das crenças de autoeficácia que podem favorecer (ou prejudicar) o envolvimento e a participação intencional dos estudantes nas atividades propostas pela escola. Aborda situações de ansiedade diante das demandas das disciplinas escolares, bem como das questões que envolvem as relações interpessoais dos estudantes (*bullying*, agressões, violências, etc.), que têm impacto na sua saúde emocional e, conseqüentemente, no seu desempenho acadêmico.

Na pesquisa *Sucesso escolar...*, Roberta Azzi detectou que boa parte dos estudantes tinha dificuldades de controlar o nervosismo em situações de prova, especialmente na disciplina de Matemática. Embora o estudo tenha detectado pequenas diferenças entre meninos e meninas no que se refere aos aspectos emocionais, em geral, os adolescentes “com percepções [positivas] de autoeficácia tendem a ter melhor controle de suas emoções negativas, dentre estas a ansiedade” (Azzi, 2022, p. 106). Os *feedbacks* de desempenho dos estudantes em questões de Matemática, como afirma Roberta Azzi,

[...] são importantes para os objetivos estabelecidos e pela busca de níveis de desempenho mais acurados, relacionando-se com as crenças de autoeficácia dos estudantes. Sendo positivo, direcionado ao progresso e às capacidades, maior possibilidade de fortalecer as crenças de autoeficácia, bem como as aspirações e a autossatisfação (Azzi, 2022, p. 110).

Outros aspectos relacionados à condição emocional dos adolescentes estão presentes em seus enfrentamentos às demandas das disciplinas escolares, como a Matemática. Além dos dados de Azzi, a pesquisa sobre *Letramento Multimídia Estatístico...*, de Mauren Silva, reitera a percepção dos professores sobre o nervosismo dos adolescentes participantes. Os docentes declararam que o sofrimento e a ansiedade foram reduzidos com o uso de recursos visuais. A estatística se apresentou como meio para que fossem valorizados, na sala de aula, os interesses e contexto social dos alunos. Assim, ao se valer de estudos contextualizados e significativos,

essa disciplina contribuiu para o desenvolvimento da motivação intrínseca dos estudantes, levando-os a engajarem-se nas atividades escolares com entusiasmo e confiança, além de reduzir a “ansiedade matemática” e favorecer a construção de conhecimentos, a persistência nas atividades e o desenvolvimento da criatividade: “às vezes era difícil acabar o encontro, porque eles queriam ficar mais, ficar uma tarde inteira, se a gente permitisse. Eles queriam ir sábado para a escola”, conforme um participante da pesquisa. Os trabalhos em grupo intensificaram as relações interpessoais e a criação de laços, algo muito buscado pelos adolescentes. Em especial, é importante ressaltar que, quando os estudantes interagem, ocorre evolução de significados compartilhados.

Ampla conjunto de dados também foi levantado e analisado na pesquisa *A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais*, coordenada por Luciene Tognetta, realizada no estado de São Paulo. O objetivo principal do estudo era constituir um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), com a implantação de Equipes de Ajuda¹³ (versão piloto) em três escolas de São Paulo, promovendo a formação de docentes e equipes gestoras, bem como de alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa trouxe importantes resultados sobre o clima relacional na escola, sofrimento emocional em adolescentes e agressões virtuais.

Nos resultados do clima relacional na escola, investigado em três dimensões – relações sociais e conflitos na escola; regras e sanções; situações de intimidação entre os adolescentes –, fica claro que os estudantes têm boa percepção quanto às três dimensões, embora alguns tenham sinalizado um clima negativo nas escolas. Todos os adolescentes afirmaram não ter participado da elaboração ou das mudanças nas regras e sanções. A ocorrência de situações de intimidação, sistemática ou não, entre os alunos – agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados – levava, muitas vezes, a terem medo de alguns colegas.

As situações vividas pelos adolescentes podem gerar emoções e sentimentos negativos que lhes trazem sofrimento emocional, que, segundo Tognetta, não são fáceis de reconhecer no contexto escolar, inclusive aqueles decorrentes da ciberconvivência. Os dados levantados sobre o sofrimento emocional indicaram solidão, alterações no humor, automutilação, sentimentos perturbadores, sentimento de ansiedade, medo de expressar como se sentem à família. Os adolescentes relataram de forma mais negativa a existência de conflitos entre eles e professores – “há professores que gritam” – quando se comparam suas respostas às de professores e gestores. Além disso, é maior a percepção de conflitos entre os estudantes.

Quanto às agressões virtuais, não foram encontradas diferenças significativas entre quem tem e quem não tem celular, com exceção de uma única ação: “excluir uma pessoa, sem que ela queira, de uma rede social ou grupo, porque ela incomoda ou porque não se gosta dela”

13 “O objetivo das equipes de ajuda é oferecer apoio a quem se sente sozinho e frágil bem como auxiliar no desenvolvimento de habilidades de cooperação entre todos; essas equipes auxiliam na redução do índice de situações de vitimização, promovendo a observação do comportamento das pessoas e contribuindo com estratégias de autoproteção para a modificação das ações das vítimas e dos agressores, permitindo, assim, um bom clima no convívio escolar” (Tognetta, 2022, p. 4).

(Tognetta, 2022, p. 252). As meninas parecem sofrer mais situações de desrespeito do que os meninos, pois tendem a receber mais mensagens ofensivas, ser mais excluídas de grupos e das redes sociais, ter mais comentários pessoais publicados/enviados para outras pessoas sem autorização para divulgação. São, ainda, alvo de páginas ou grupos criados para falar mal delas e recebem mais ofensas por sua aparência física. Sobre as agressões virtuais, Luciene Tognetta afirma que

[...] as situações de violência virtual podem ser tão ou mais graves do que as vivenciadas no meio físico, considerando que a internet pode potencializar o sofrimento de quem está envolvido nas agressões. Torna-se condição que tais situações sejam trabalhadas na escola. Crianças e jovens estão expostos a riscos e problemas de âmbito virtual, evidenciando a necessidade de educarmos para essa área (Tognetta, 2022, p. 248).

Diante desse quadro, a coordenadora da pesquisa assevera que cabe à escola:

Criar espaços dialógicos para que tanto os estudantes quanto os educadores possam expressar seus sentimentos e elaborar seus conflitos, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais, pois a aprendizagem não está restrita somente aos conceitos científicos, mas também à convivência social (Tognetta, 2022, p. 189).

Além disso, ficou claro que compete aos educadores, ao se depararem com problemas, tais como violência doméstica, abuso sexual, algum tipo de deficiência, entre outros, acionar as instituições da rede protetiva. Sobre esse ponto, os resultados mostraram que houve diferença entre aqueles que atuam na escola e os que trabalham em outros órgãos da rede de proteção, pois estes últimos relataram que a escola: (a) se coloca de forma distante dos alunos e dos órgãos de proteção, esquivando-se de sua função protetiva e dando maior ênfase à sua função acadêmica; (b) raramente ouve os alunos e os convida a reparar seus erros, embora professores e gestores afirmem fazer isso sempre (ou na maioria das vezes) que ocorrem problemas de indisciplina ou brigas entre os estudantes. Com base nesses resultados, a pesquisa conclui – indo ao encontro dos achados de Luciene Simões (2022) e Lys Dantas (2022), destacados no item anterior – que:

A proteção de crianças e adolescentes é papel de toda a sociedade e de todas as instituições que atendem a esse público, incluindo a escola e, em especial, é preciso articulação entre esses serviços e outros órgãos, para que as ações junto à família, à criança e ao adolescente sejam conjuntas, protegendo-os integralmente (Tognetta, 2022, p. 258-259).

As políticas públicas da infância e da adolescência devem atuar de forma articulada, contemplando a saúde mental dos adolescentes, dadas suas dificuldades para lidar com o estresse e com o enfrentamento de novas situações (Tognetta, 2022, p. 180).

A formação constante dos profissionais que atuam nas escolas e nos demais serviços da rede de proteção é fundamental por propiciar discussão de casos e de decisão sobre ações conjuntas, voltadas à construção de uma relação mais próxima diante dos problemas encontrados (Tognetta, 2022, p. 260).

A agressão social entre pares foi também investigada na pesquisa *Sucesso escolar...*, por Roberta Azzi, com resultados que corroboram os da pesquisa já apresentada, pois eles afirmam que as meninas sofrem mais agressões, como de exclusão social e manipulação de relacionamentos, e se tornam alvo preferencial de rumores.

Sobre ter sofrido por rumores, os estudantes do 9º ano indicaram um percentual um pouco maior do que os estudantes dos outros anos escolares. Para a manipulação de relacionamento e a exclusão social, o grupo do 6º ano, com percentual maior, indicou ter passado por essa experiência (Azzi, 2022, p. 124-125).

Os resultados da investigação indicaram ainda que há uma relação entre a reprovação escolar e a incidência de agressão social, com maior porcentagem de agressão recaindo nos repetentes do que nos aprovados, sugerindo que os primeiros podem estar se tornando alvos de agressão social.

Reprovação, abandono e evasão

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre a reprovação e o abandono escolar organizados por temáticas estão disponibilizados no *site* do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e revelam um quadro que continua colocando o assunto na pauta de aspectos a serem debatidos e superados na educação em geral. Segundo o Cenpec, o Índice Geral Brasil de Abandono dos anos finais do ensino fundamental no ano de 2019 foi de 213.434 estudantes ou 2,1%. Já a situação de reprovação, também no ano de 2019, é mostrada na Tabela 5, que se segue.

Tabela 5 – Dados gerais do Brasil de reprovação de estudantes nos anos finais em 2019

ANOS	REPROVAÇÃO
6º	315.250 ou 11,3%
7º	261.165 ou 9,9%
8º	186.042 ou 7,8%
9º	138.987 ou 6,2%

Fonte: Cenpec (2023).¹⁴

Um olhar sobre os números de 2019 revelam percentuais que diminuem com o avanço dos anos escolares, 11,3% no 6º ano e 6,2% no 9º ano. Não cabe aqui problematizar as diferenças entre os índices ao longo dos anos finais, pois todas indicam muitos estudantes com dificuldades em enfrentar com sucesso os desafios escolares.

14 Disponível em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/permanencia-escolar.php>

Para além dos dados gerais de reprovação e abandono, outros dados revelam fatores importantes para entender esses processos. Ainda conforme dados do Inep de 2019, publicados em 2021, as desigualdades sociais no Brasil repercutem na escolarização dos jovens, pois limitam as chances de ascensão social dos estudantes mais pobres, pela via da escolarização: dos 60% dos jovens que abandonaram a escola em 2019, 40% eram os mais pobres da população, enquanto apenas 5% estavam entre os 20% com maior poder aquisitivo, ou seja, os mais ricos. A análise dos motivos do abandono escolar indica percentual maior entre os homens – por necessidade de trabalhar e falta de interesse pelos estudos, enquanto entre as mulheres mais pobres a gravidez (26%) é o principal motivo, assim como a necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de irmãos mais jovens, mas também o desinteresse pela escola. Os principais motivos para o abandono escolar variam conforme a idade, o sexo e o nível de ensino, pois, à medida que a idade aumenta, a necessidade de trabalhar se torna mais relevante. A distorção idade-série, geralmente por reprovação escolar, é um dos determinantes da evasão, com taxas, em 2019, de 17% entre os alunos com dois anos ou mais de atraso escolar e de apenas 2% entre alunos com um ano de atraso (Inep, 2021).

Esses breves destaques de dados educacionais mencionados reiteram que são bem-vindas contribuições de todas as direções que ajudem a ampliar a compreensão da produção desses resultados, que levam e mantêm jovens estudantes fora da escola. Nessa direção, vários projetos fomentados pelo *Editais Anos Finais* apostaram que aspectos neles estudados mantêm relação direta com os processos de fracasso e abandono escolar. Ao mesmo tempo, pretendiam sinalizar caminhos para a superação desse quadro de reprovação e abandono, ajudando na identificação dos caminhos promotores de aprendizagem dos estudantes, de forma a romper a barreira construída pelo fracasso escolar. Entretanto, com o advento da pandemia, as pesquisas não conseguiram coletar dados suficientes para explorar os caminhos que levam ao fracasso escolar, ou seja, a reprovação e o abandono escolar.

A pesquisa de Azzi, *Sucesso escolar...*, indicou o baixo desempenho como um dos fatores que levam à evasão e ao abandono escolar e mostrou a falta de um tipo específico de autoconfiança, *as crenças de autoeficácia dos estudantes* (crenças pessoais que a literatura mostra serem preditivas de ação, quando as habilidades necessárias para a execução estão presentes). Entre os resultados, destacam-se:

- a reprovação revelou-se uma condição em que as crenças de autoeficácia para quase todos os domínios (exceto para a autoeficácia social) se mostraram mais frágeis para os estudantes que reprovaram do que para os estudantes sem reprovação prévia;
- em média, as crenças são mais baixas quanto mais retenções os estudantes tiveram e são mais robustas entre aqueles sem histórico de reprovação.

Segundo o relatório da pesquisa supracitada, as experiências de fracasso escolar levam à ausência ou ao enfraquecimento das crenças de autoeficácia relativas aos diversos domínios associados à aprendizagem e podem ser parte do caminho que desemboca em novas reprovações,

evasão e abandono da escola. Com crenças frágeis, o esforço, a permanência e a motivação para as tarefas escolares, nas disciplinas em que as crenças estão rebaixadas, tendem a receber pouca dedicação por parte do estudante. Com pouca preparação para as atividades e para a execução dos desafios escolares, o fracasso avizinha-se novamente e as crenças, ainda mais frágeis, vão se consolidando.

Esse movimento repetitivo de insucesso, com efeito enfraquecedor na capacidade para lidar com os estudos, parece ser um dos pontos de partida para a reprovação e o abandono escolar, como evidenciado na pesquisa de Caprara *et al.* (2008). Nesse estudo longitudinal, realizado ao longo de dez anos, contando com seis etapas de coletas de dados e envolvendo 412 adolescentes e jovens (dos 12 aos 22 anos de idade), procurou-se verificar as relações entre autoeficácia e autorregulação da aprendizagem, desempenho acadêmico, evasão escolar e *status* socioeconômico.

Dados os efeitos positivos do fortalecimento da percepção de autoeficácia nos processos de aprendizagem dos estudantes e seu engajamento cognitivo nas atividades, os resultados da pesquisa de Roberta Azzi (2022) “reforçam a importância de se incorporar o constructo da autoeficácia entre as reflexões de docentes e gestores escolares” (n.p.), com base na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, que estuda as motivações dos estudantes e suas contribuições para a aprendizagem.

Será pelo trabalho desses educadores, na consolidação de contextos escolares que sejam promotores do fortalecimento das crenças de autoeficácia, o caminho para o desenvolvimento de estudantes confiantes em si próprios e, portanto, com maior probabilidade de seguirem trajetórias escolares e profissionais de sucesso (Azzi, 2022, n.p.).

Além da pesquisa de Roberta Azzi, foi possível levantar, no conjunto dos estudos do Edital, outros aspectos que podem contribuir para a reprovação e/ou o abandono escolar do estudante, ou para sua permanência na escola com aprendizagem, como: a falta do sentimento de pertencimento dos alunos à instituição escolar; a inexistência de ações de acolhimento, especialmente na transição do 5º para o 6º ano; e, também, o efeito do território (que pode atuar como fator potencializador ou limitador de processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes), entre outros, evidenciados na quase totalidade das pesquisas.

Como pode ser depreendido das considerações anteriores, fatores internos e externos à escola contribuem para a construção da reprovação, da distorção idade-ano escolar e do abandono escolar. Qualquer que seja a direção do olhar, há necessidade de intervenções diretas e intencionais em prol da aprendizagem e permanência com qualidade do jovem na escola. E não resta dúvida que políticas de diminuição das desigualdades sociais, e, por conseguinte, educacionais, sejam transformadas em políticas públicas efetivas para a população mais vulnerável. Essas políticas precisam envolver todos os poderes e garantir a integração da rede educacional com os equipamentos de Assistência Social e de Saúde.

Participação ativa, cultura e protagonismo juvenil

A integração do universo escolar com o universo juvenil “é condição para o adolescente dar sentido às atividades pedagógicas que realizam na escola” e, também, para ter participação ativa, como afirmado por Luciene Simões, na pesquisa *Expressão, simbolização e resolução de problemas...* Como já mencionado anteriormente, as atividades de estágio realizadas por um licenciando em classe de adolescentes do 9º ano favoreceram que os próprios jovens oferecessem caminhos para práticas de letramento:

[...] é um caminho que exige planejar para fazer desse acolhimento uma pedagogia que oportunize transformar suas práticas de letramento juvenil e as problematizações temáticas pertinentes às suas condições juvenis em portas de entrada para dar respostas às suas necessidades de aprendizagem, para conectá-los a outras esferas de atividade letrada na aula de português, além de aprenderem a reconhecer que seus conhecimentos valem e podem ser aprofundados (Simões, 2022, p. 110).

Nas atividades propostas, houve participação ativa dos adolescentes com produção de diferentes gêneros discursivos de escrita e oralidade, por meio de temáticas que lhes interessavam. Com isso, foi possível discutir o papel dos textos nas atividades de intervenção pedagógica, que foram produzidos como práticas de letramento e não como meros exercícios de escrita. Por meio dessa vivência e da análise dessas práticas de letramento escolar, a coordenadora da pesquisa concluiu que “a escola pode ser um cenário de protagonismo juvenil, que acolha os temas e as referências culturais, inclusive as letradas, e conecte a elas suas agendas curriculares” (Simões, 2022, p. 200).

Os resultados demonstram que projetos de trabalho que partem dos temas ligados à condição juvenil e estimulam o protagonismo discente oferecem condições nas quais estudantes dos Anos Finais se engajam a atividades de oralidade, escrita e leitura que aprofundam e alargam suas aprendizagens de linguagem e dão significado a suas experiências escolares (Simões, 2022, resumo).

Cabe retomar aqui a categoria território e suas relações com a condição juvenil, já que a escola onde foi desenvolvida a pesquisa se situava na periferia de Porto Alegre. A coordenadora revelou que a autopercepção dos adolescentes sobre sua condição juvenil relaciona-se à liberdade, mas, especialmente entre os mais velhos, à responsabilidade – limpar a casa e ficar em casa para cuidar dos irmãos são responsabilidades dominantes entre os participantes, que dividem seu tempo e espaço com as mídias digitais. Seus círculos de afeto – “conjunto de vivências e representações socialmente situadas das juventudes, marcam sua cultura e, nela, suas práticas de letramento” (Simões, 2022, p. 181) – são mais locais, por não saírem muito em razão de violência e de tráfico onde residem, fazendo do mundo virtual seu modo de se vincular aos produtos culturais que lhes dizem respeito e como forma de se socializarem com colegas e com o mundo fora do local onde vivem. Assim, práticas pedagógicas que incorporam práticas culturais juvenis, na percepção dos jovens, são mais positivas, pois eles se mostram mais engajados nas atividades escolares.

Para além do trabalho com as temáticas de interesse dos/as jovens, como realizado nos grupos de discussão, a mobilização de elementos relacionados à cultura juvenil (música, circulação pela cidade, expressão de suas subjetividades através da arte etc.) parece ser o aspecto mais importante no engajamento dos/as jovens com as práticas pedagógicas e para a manutenção do clima escolar. Conhecer os/as jovens e transformá-los/as em protagonistas no processo educacional são passos importantes rumo à construção de uma escola para todos/as [...] (Simões, 2022, p. 130).

Outras pesquisas salientaram a importância de serem garantidos aos estudantes espaços de reflexão, interação e expressão pessoal no ambiente escolar.

A investigação *Escrever para aprender...*, de Clemilton Pinheiro, ao analisar os textos produzidos pelos alunos, mostrou que “essas atividades funcionaram como um espaço no qual o(a)s aluno(a)s foram estimulados a atuar como aprendizes ativos e a criar hábitos de pensamento, de estudo e de escritura. Em outras palavras, aprenderam a escrever, e, ao mesmo tempo, geraram conhecimento através da escritura” (Pinheiro, 2022, p. 50).

Já o estudo *Letramento Multimídia Estatístico...*, de Mauren Silva (2022), colocou os estudantes no centro do processo de aprendizagem, orientados e acompanhados pelos professores e tutores durante o processo de elaboração do PAE. Com isso, foi permitido aos alunos conhecer o passo a passo de uma pesquisa estatística, fazendo-se pesquisadores e protagonistas durante toda a investigação, em especial na apresentação *on-line*, pelos estudantes, dos resultados dos projetos por eles elaborados, nos seminários finais em 2020 e 2021. O caráter interdisciplinar do PAE também contribuiu para o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, “superando o ensino fragmentado e mecanizado frequentemente presente nas salas de aula” (Silva, 2022, p. 119), afirma a coordenadora Mauren da Silva.

No mesmo sentido, a pesquisa *Nós propomos! Goiás: construção do pensamento geográfico e atuação cidadã dos alunos dos anos finais do ensino fundamental* (2022), coordenada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, realizada em Goiânia, cujo objetivo principal era a investigação de problemas locais com os estudantes, utilizou uma metodologia que incentivou a autonomia e a cidadania – consciência cidadã –, aprofundando o olhar para os espaços públicos, rompendo, assim, as paredes da escola.

A pesquisa *Laboratório de práticas audiovisuais – Lapa*, coordenada por Clarisse Alvarenga (2022), foi realizada em sete escolas públicas de Minas Gerais – quatro localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte e três escolas indígenas na terra indígena Xakriabá – e buscou, também, provocar reflexão sobre a vida, cultura e história afro-brasileira e indígena, por meio da utilização de práticas audiovisuais. A coordenadora da pesquisa afirma que, além de estratégias para enfrentamento e superação das relações étnico-raciais, a experiência do Lapa:

Guarda relação com outros subtemas, a saber: estratégias de aproximação das culturas adolescentes e juvenis com a cultura escolar; estratégias didáticas para o ensino de conteúdos disciplinares de forma integrada e/ou interdisciplinar; estratégias de uso e desenvolvimento de materiais pedagógicos e/ou ferramentas tecnológicas e/ou práticas de ensino voltadas para a aprendizagem significativa dos estudantes (Alvarenga, 2022, resumo).

Foi durante a produção dos vídeos que a promoção dos processos criativos audiovisuais se constituiu em oportunidade de prática para os adolescentes das escolas, “em um processo criativo envolvendo o som, a imagem e a palavra remotamente” (Alvarenga, 2022, p. 151).

Foi visível como a produção audiovisual pôde contribuir com um lugar de criação na escola, ao envolver professores, estudantes e funcionários. Conversas no grupo revelaram mudanças de visão sobre si mesmo e sobre os outros, no sentido de que, a partir da mediação com o audiovisual, muitos puderam se perceber de forma diferente nas relações com as pessoas, com o espaço da escola e seu entorno, com as narrativas e com a própria imagem (Alvarenga, 2022, p. 34).

Nas escolas urbanas, a preocupação dos professores é muito mais com a necessidade de estabelecer um contato com as práticas culturais dos jovens, enquanto os docentes das escolas indígenas se preocupam em realizar seus filmes em diálogo com os anciões das suas aldeias, o que não é observado no contexto urbano não indígena. “Ou seja, é como se os professores Xakriabá estivessem mais preocupados com os mais velhos (eles se consideram elos entre os mais velhos e os mais jovens) e os professores de BH estivessem mais atentos aos mais jovens” (Alvarenga, 2022, p. 113).

Considerando o apagamento das histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, que impacta o racismo, os processos identitários, os movimentos de evasão, etc., os resultados mostraram que foi muito significativo levar o projeto adiante, desenvolvendo uma prática com os jovens. A investigação contribuiu para reflexões sobre as especificidades identitárias dos estudantes indígenas e dos não indígenas, assim como sobre as diferenças nos processos educacionais-culturais e de aprendizagem escolar dos dois grupos de estudantes.

O reconhecimento pelos docentes da condição dos jovens como produtores de culturas implica uma escola que recorra a metodologias favorecedoras do protagonismo juvenil, com acolhimento de suas vivências e referências culturais, conectando-as ao currículo, condição para que atribuam sentido às atividades escolares, como se pode verificar em outras duas investigações: (i) *A cidade como espaço de aprendizagem: práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável*, realizada por Eliane Schlemmer (2022) – as vivências com a pesquisa possibilitaram aprendizagens construídas na experiência com os diversos espaços, físicos, geograficamente localizados, digitais ou ainda híbridos; (ii) *Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental*, Maxim Carreno (2022) – buscou estabelecer conexão do universo cultural dos adolescentes indígenas e de suas comunidades com os saberes escolares para a elaboração de propostas pedagógicas para as escolas das comunidades.

O estudo dos calendários e do uso do território ganham um significado especial, tempo e espaço mediado pelas atividades sociais e os indicadores da natureza. Daí se deriva o potencial dos laboratórios socionaturais vivos como instrumento de melhorias pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental [...]. A roça, a casa de farinha, o campo ou as florestas onde estão os animais ou as formigas são vistos como laboratórios socionaturais vivos para o estudo de ciências, de língua portuguesa e indígenas, assim como para história, geografia e estudos sociais. A partir

das atividades sociais, induz-se a conhecer o mundo e a aprofundar os conhecimentos próprios (Carreno, 2022, p. 4).

Territorialidade e desenvolvimento dos adolescentes

O território pode atuar como fator potencializador ou limitador da educação escolar e do desenvolvimento dos adolescentes, configurando-se como espaço onde os sujeitos constroem suas subjetividades com base nas relações sociais e realidades ali existentes, que podem ser perpassadas, por exemplo, pela violência, pelo tráfico de drogas e pelo medo. Assim sendo, diferentes territórios implicam, no geral, diferentes oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes, como evidenciado nos resultados de algumas pesquisas.

Alocados em instituições pelo endereço de suas residências, os adolescentes veem-se, em algumas situações, limitados ao espaço da escola e da casa, já que o entorno desses locais pode ser área de risco por causa de tráfego e violência; o lazer e as interações pessoais desses estudantes ficam restritos ao espaço escolar e, principalmente, ao acesso às redes sociais e jogos via celular.

Em escolas de periferia urbana, onde o território tende a ser mais vulnerável, como afirmado na investigação *Expressão, simbolização e resolução de problemas...*, Luciene Simões (2022) analisou os caminhos para a superação da desigualdade pedagógica no ensino da leitura e escrita. Na escola lócus da pesquisa, situada na periferia de Porto Alegre, o uso do tempo e do espaço pelos adolescentes divide-se entre as responsabilidades domésticas e o uso do celular, como forma quase única de “sair” do bairro, de modo que as condições de circulação são altamente limitadas e suas vidas confinadas a locais específicos: “como poucos circulam fisicamente, pelo Beco e por Porto Alegre, fazem do mundo virtual seu modo de se vincular aos produtos culturais que lhes dizem respeito” (Simões, 2022, p. 184), mantendo intensa ligação entre si por meio das redes sociais, embora pouco explorem o Google para a busca de conhecimentos. Simões afirma que os “efeitos-território podem ser percebidos em qualquer lugar”, mas, nos territórios periféricos, como o da escola pesquisada, “eles são especialmente importantes para que se possa compreender as práticas educativas e seus resultados em termos de aprendizagens” (Simões, 2022, p. 100), implicando o desenvolvimento de uma visão limitada dos docentes sobre seus alunos, os que “não vão ter sucesso”, o que simplifica e fragmenta o currículo.

Na pesquisa *Novos significados...*, de Cátia Fronza (2022), são apresentados adolescentes que circulam nos territórios de suas comunidades em companhia de outros adolescentes, que se envolvem com atividades ilícitas ou com façções criminosas que acabam por levá-los ao cumprimento de medidas socioeducativas de internação, usualmente antecedidas por reprovações e abandono escolar. Há que considerar, entretanto, como assinalado nos resultados da pesquisa *Letramento Multimídia Estatístico...*, de Mauren da Silva (2022), a necessária atuação da Secretaria de Educação, em especial junto a escolas que registram maior vulnerabilidade, para fazer frente ao tráfico de drogas e aos problemas com armas, referidos por

grande quantidade dos adolescentes participantes da pesquisa, como situações corriqueiras no ambiente escolar.

A mesma pesquisa que analisou os caminhos para superar a desigualdade pedagógica no ensino da leitura e escrita, de Luciene Simões, identificou influências positivas exercidas pelo território no ambiente escolar, “para que as ações pedagógicas sejam voltadas a enfrentar os problemas sociais da comunidade”. Para tanto, os caminhos “passam por acolher seus temas (dos estudantes), seus conflitos, suas alegrias, sua ligação com o ciberespaço e com os textos multimodais” (Simões, 2022, p. 191). Isso foi evidenciado na análise do estágio realizado com adolescentes do 9º ano da escola, que articulou práticas pedagógicas de letramento com temas pertinentes à condição juvenil.

Enfim, uma certeza fica: na sua condição de jovens, as e os estudantes oferecem-nos caminhos para trabalhar. [...]. Além disso, é um caminho que exige planejar para fazer desse acolhimento uma pedagogia que oportunize transformar suas práticas de letramento juvenil e as problematizações temáticas pertinentes às suas condições juvenis em portas de entrada para dar respostas às suas necessidades de aprendizagem, para conectá-los a outras esferas de atividade letrada na aula de português, além de aprenderem a reconhecer que seus conhecimentos valem e podem ser aprofundados (Simões, 2022, p. 191).

Ou, como evidenciado na metodologia da pesquisa *Nós propomos! Goiás...*, de Karla Annyelly de Oliveira, os adolescentes elaboraram projetos de investigação em busca de possíveis soluções cidadãs para problemas sociais da comunidade. Para tanto, mobilizaram conteúdos e conceitos geográficos – “geografia da saúde, ambiente, espaço urbano, dinâmica populacional, migração, cidade, cartografia, bacias hidrográficas, rede de drenagem, paisagem, relação cidade/campo e patrimônio” – com práticas pedagógicas inovadoras direcionadas a diferentes espaços geográficos da cidade, tomados como locais de expansão da aprendizagem para o desenvolvimento da cidadania. Os adolescentes participantes da pesquisa indicaram, em resposta ao questionário aplicado, que os projetos por eles elaborados contribuíram para a construção de conhecimentos sobre o local, 68,9% deles avaliados como muito bons e 28,9% como bons.

Outra potencialidade pedagógica do território foi evidenciada na pesquisa *A cidade como espaço de aprendizagem*, de Eliane Schlemmer, realizada no município de São Leopoldo-RS, que tomou a cidade como espaço de ensino e aprendizagem dos adolescentes, conjugando a cidade física, concreta, com espaços derivados de investigações, aprendizagens e criações digitais. Dessa forma, coloca ambas as perspectivas em diálogo para formar uma cidade híbrida – cibricidade –, ou seja, “cidade que se amplia para o digital, a partir da apropriação de diferentes tecnologias como *google maps*, *google earth*, *QRCode*, *metaverso*, entre outras” (Schlemmer, 2022, p. 136), com vistas à promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável. O desenho metodológico da investigação possibilitou aos adolescentes deslocarem-se nos espaços geográficos da cidade por meio do espaço digital, além de elaborarem jogos educativos e projetos de aprendizagem gamificados. O universo digital foi empregado para a formação de redes capazes de conectar os jovens e a população em geral com o país e o mundo.

As vivências com a pesquisa possibilitaram que emergissem aprendizagens construídas na experiência com os diversos espaços, sejam eles físicos, localizados geograficamente, digitais ou ainda híbridos. A exploração da cidade, do bairro, da quadra, das ruas propicia o contato com diversos sentidos, que se hibridizam e aguçam a curiosidade. [...] Essas vivências, especialmente no primeiro ano da pesquisa, estavam contribuindo para diminuir a evasão escolar e melhorar o engajamento dos estudantes, uma vez que as metodologias e práticas priorizavam a inventividade dos estudantes, fato observado no período que antecedeu a pandemia (Schlemmer, 2022, p. 136).

A pesquisa intitulada *Laboratórios sacionaturais vivos...*, de Maxim Carreno, foi realizada em cinco escolas estaduais indígenas, no estado de Roraima, configurando seus territórios como laboratórios sacionaturais vivos potencializadores de aprendizagens. Buscou-se estabelecer conexão entre o universo cultural dos adolescentes indígenas e de suas comunidades e os saberes escolares para a elaboração de propostas pedagógicas para as comunidades indígenas. Isso implicou “partir do conhecimento local para apropriar-se do conhecimento acumulado pela humanidade”, invertendo, assim, “a lógica escolar que parte de conhecimentos universais para chegar nos conhecimentos locais” (Carreno, 2022, p. 14).

Este processo de construir propostas educacionais próprias a partir de um modelo educacional que considere as epistemologias indígenas como centro do debate pedagógico não é fácil e não se desenvolve sem enfrentar as próprias contradições impostas pelo sistema escolar, muitas vezes introjetadas nos próprios professores e comunidades indígenas. Por séculos a escola, enquanto aparelho ideológico de dominação colonial, vem impondo visões de mundo, religião, ciência, língua e desvalorizando os conhecimentos próprios. A escola tem passado como um trator sobre as instituições e conhecimentos indígenas (Carreno, 2022, p. 15).

A elaboração do calendário sacionatural de cada comunidade indígena contou com a participação dos professores indígenas, pais, anciões e estudantes, para analisarem algumas atividades culturais realizadas pelos alunos, posteriormente trabalhadas em sala de aula, e para esboçarem as propostas pedagógicas, as quais não foram concluídas em razão da interrupção das aulas pela pandemia.

2.2.2 Eixo professores

O eixo docente, mais restrito em número de temáticas do que o dos estudantes, também oferece resultados que caminham em direções opostas: de um lado, vê-se o contexto problemático que parece contribuir para a sobrecarga de trabalho entre os professores e o baixo desempenho dos estudantes; de outro, estratégias que mostram o protagonismo, a interdisciplinaridade e o olhar sensível aos jovens e suas realidades como caminho para práticas docentes bem-sucedidas.

Vários projetos previam intervenções com professores ao trabalhar a implementação de uma metodologia de ensino. Mas, com as adversidades geradas pelo período pandêmico, quase todas as pesquisas fizeram ajustes para desenvolver atividades virtuais com os docentes. Todavia, talvez por sobrecarga de trabalho, várias delas enfrentaram dificuldades para atrair

os professores para as pesquisas, as quais, por serem aplicadas, contavam com a sua participação para poder se efetivar. De qualquer forma, para além de atividades diretas com esse público, nos resultados de praticamente todas as pesquisas a formação continuada foi citada como condição para garantir o sucesso de replicações de intervenções ou de novas ações derivadas do conhecimento obtido com a finalização das pesquisas. O que as pesquisas enfatizaram foi a importância do protagonismo docente no exercício da intencionalidade pedagógica em ações inovadoras, compromissadas com a cidadania e o ambiente, e que faz da tecnologia uma ferramenta a serviço de ensino-aprendizagem emancipador.

A seguir, este texto focalizará o subconjunto das temáticas identificadoras do eixo professor (ver Quadro 6). Entretanto, vale destacar que, dada a multiplicidade e complexidade de aspectos envolvidos nos processos educativos escolares, as categorias citadas se inter-relacionam e têm fronteiras tênues, muitas vezes nebulosas.

Quadro 6 – Categorias empregadas no eixo professores e respectivas pesquisas

EIXO	CATEGORIAS	PESQUISADORES
PROFESSORES	Formação continuada	Rejane Ledur; Luciene Simões; Mauren Silva; Luciene Tognetta; Eivaldo Matos; Eliane Schlemmer; Clarisse Alvarenga; Cátia Fronza
	Trabalho colaborativo entre docentes e interação universidade-escola	Mauren Silva; Rejane Ledur; Luciene Simões; Karla Oliveira
	Protagonismo docente	Rejane Ledur; Karla Oliveira; Patrícia Araújo
	Conhecimento sobre os alunos	Luciene Simões; Cátia Fronza; Lys Dantas; Luciene Tognetta; Roberta Azzi

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Formação continuada

Nesta categoria, foram agrupadas considerações sobre resultados a respeito de formações para docentes. Todas as pesquisas, seja por intervenção direta ou por recomendação, indicaram a formação de professores como condição necessária para o seu sucesso, para intervenções dela decorrentes ou para a política pública de modo mais geral. Não surpreende que todas elas tenham passado pela formação continuada, por uma ou outra razão. E o que se revela claramente no conjunto das pesquisas é que a formação de professores foi e é sempre ponto de partida para práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Nos exemplos a seguir, encontram-se referências a aspectos específicos de alguns estudos, mas todos estão agrupados sob a necessidade de formação que assegure tanto conhecimento como autonomia do professor.

A pesquisa *Saberes em diálogo: cartografias da implementação do referencial curricular de Canoas nos anos finais do ensino fundamental*, coordenada por Rejane Ledur, desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Canoas-RS, teve por objetivo sistematizar o processo de construção e implementação do novo currículo do Referencial Curricular de

Canoas (RCC), de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, da formação continuada realizada para a implementação desse Referencial. A proposta colocou os sujeitos envolvidos na centralidade dos processos formativos, buscando consolidar alguns princípios: o protagonismo docente, a horizontalidade, o trabalho colaborativo, a formação entre os pares, o registro e a visibilidade da prática docente, o foco nas demandas do cotidiano, a adesão espontânea e o pertencimento, o acolhimento e a afetividade. Esses princípios foram usados como estratégia formativa para a qualificação do trabalho docente na rede municipal de ensino.

A pesquisa como modalidade de formação continuada envolveu um grupo de 43 professores especialistas, mestres e doutores das escolas da rede municipal. O grupo participante coordenou e sistematizou o percurso formativo, debruçando-se sobre os desafios de cada área de conhecimento para adaptar o documento curricular à realidade de cada escola.

Luciene Simões, na pesquisa *Expressão, simbolização e resolução de problemas...*, chama a atenção para o pressuposto básico dos princípios da educação linguística e da formação inicial de professores: o conhecimento profundo sobre os estudantes que frequentam uma dada escola e, também, de seu mundo e modos de vida. Sem isso, e sem a articulação entre universo juvenil e escolar, fica de fato difícil fazer com que os adolescentes vejam sentido nas atividades pedagógicas que realizam na escola. Segundo a coordenadora, esse tipo de projeto será tanto mais viável quanto mais houver articulação entre a universidade e a escola. E é com base nesse posicionamento que Luciene Simões vai propor princípios para a formação de professores:

Propomos que as atividades de estágio curricular abranjam um complexo de atividades enraizadas na escola, pensando num modelo de componente curricular que combine ensino, extensão e pesquisa nesse cenário como indispensável para os cursos de Licenciatura em Letras (Simões, 2022, p. 10).

[...] as agendas de professoras e professores da escola precisam ser um dos elementos a incorporar no nosso horizonte de formação na universidade. Sabemos, por pertencermos a sua cultura, que a escola vive de “provas”, mas pouco fazemos em termos de reflexão sobre como planejar esse tipo de construto de um modo que acomode agendas valorizadas na escola a agendas mais alinhadas às práticas que valorizamos no universo acadêmico (Simões, 2022, p. 156).

Embora focada na formação inicial docente, suas reflexões valem igualmente para a formação continuada: para a coordenadora, o trabalho realizado cumpriu um importante objetivo de formação para os docentes.

Ainda nessa pesquisa, houve a formação de um grupo de professores voluntários para conversas compreensivas sobre a pandemia e, nesse grupo, houve demanda dos professores para entender gamificação e jogos, como estratégia para receber os estudantes pós-pandemia.

A formação docente também foi alvo da pesquisa de Mauren da Silva (2022), *Letramento Multimídia Estatístico...*, que contemplou os seguintes aspectos: o processo de planejamento e a vivência de Projetos de Aprendizagem Estatística; o domínio de conceitos e procedimentos estatísticos; os conhecimentos pedagógicos específicos; as compreensões curriculares; e os conhecimentos acerca do contexto educacional.

Em uma das etapas da pesquisa de Luciene Tognetta (2022), *A convivência como valor nas escolas públicas...*, promoveu-se formação docente para debater a convivência ética e democrática e a prevenção da violência nas escolas paulistas. Os estudos teóricos realizados com os gestores e os docentes enfatizaram a necessidade de se trabalharem o autoconhecimento, o reconhecimento de si como valor, a construção do autorrespeito e o respeito pelo outro, tidos como essenciais para a construção, pelo aluno, de uma autonomia moral. Afirmo a coordenadora ser preciso dar continuidade às ações promovidas, pois quem mais teve oportunidades formativas (gestores regionais) foram, em geral, os que deram respostas mais elaboradas ao questionário, provavelmente porque o proposto na teoria já tinha sido incorporado à prática de sua escola. Todavia a construção desse espaço de expressão e conhecimento é muitas vezes prejudicada pelas condições de trabalho da própria escola:

Ao compararmos as respostas dos participantes nas diferentes escolas, encontramos uma discrepância já esperada em função da estrutura do trabalho, que impossibilita a dinâmica de construção do conhecimento pelo professor, visto a ausência de encontros institucionalizados de formação docente, de forma a garantir continuidade e intencionalidade para um tema de estudo. Aos professores, todas as dinâmicas e estudos trabalhados com gestores eram reduzidos ao tempo de uma ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), competindo, nesse curto período, com outras temáticas introduzidas pela Secretaria de Educação, comenta a pesquisadora.¹⁵

A pesquisa conclui que as propostas de formação continuada de docentes são essenciais para estabelecer ações que promovam a convivência democrática e a construção da autonomia moral daqueles que se encontram na escola; que, sem planejamento sistematizado e garantido, com espaços disponíveis para o estudo e o aperfeiçoamento da profissão docente, torna-se difícil assegurar que o processo de construção da desejada autonomia de alunos aconteça. É fundamental a construção de um plano intencional e sistemático de melhoria da convivência em cada escola do país e, assim como a necessidade de dar continuidade às ações de formação docente, com a criação de espaços de protagonismo juvenil, previstos nas quatro bases do programa.

A pesquisa trouxe resultados para implementar, em futuro próximo, um Sistema de Apoio entre Iguais em escolas dos anos finais do ensino fundamental, tendo a convivência como valor central. Construiu o passo a passo para a implementação desse sistema e material necessário para as Equipes de Ajuda, disponibilizado publicamente para qualquer escola do país.

A pesquisa coordenada por Ecilvado de Souza Matos, *Raciocínio computacional em prática: desenvolvendo criatividade, criticidade e logicidade nos anos finais do ensino fundamental* (2022), realizada em Salvador-BA, apresenta um rico material para a compreensão da ampliação do repertório metodológico dos professores para integrar o raciocínio computacional (RC) às práticas pedagógicas em sala de aula. O coordenador relata que foram desenvolvidas

15 *Link* para a matéria disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/formacoes-para-docentes-e-participacao-de-estudantes-em-decisoes-contribuem-para-melhorar-convivencia-na-escola-diz-pesquisa/>

[...] formas próprias e experimentais de formar professores para uso do Raciocínio Computacional, isso envolveu estudo e discussão sobre atitude docente, BNCC, *game design* (*design* de jogos), ensino por competências, metodologias ativas, uso de jogos sérios e analógicos na educação, entre outros temas, tendo sempre o RC como elemento integrador e focal (Matos, 2022, p. 37).

Essas formas experimentais se desdobraram em quatro momentos formativos: o primeiro se deu de modo presencial para o grupo inicial de professores; o segundo, ainda com o mesmo grupo, incluiu tutoria individual e encontros mensais de formação; o terceiro momento, remoto, ocorreu junto ao segundo grupo de professores; e o quarto momento se deu por meio de tutoria individual para os dois grupos de professores. A estratégia da tutoria – um dos pontos altos da pesquisa – envolveu:

(i) promover discussões com os professores para a elaboração das práticas e recursos de aprendizagem; (ii) atentar para os itens do planejamento que apresentem fragilidades quanto ao uso das habilidades do Raciocínio Computacional; (iii) dar *feedback* formativo e dinâmico aos seus pares; (iv) promover ações de reflexão sobre o planejamento-ação-avaliação; (v) ser os grandes parceiros do(a) professor(a) (Matos, 2022, p. 40).

Na mesma direção, a pesquisa *A cidade como espaço de aprendizagem...*, de Eliane Schlemmer (2022), visando a construir metodologias e práticas pedagógicas inovadoras que se apropriassem da cidade como espaço de aprendizagem para a promoção da cidadania e o desenvolvimento social sustentável, investiu na formação de 103 professores e gestores de duas escolas públicas de São Leopoldo-RS. Buscou-se atualizar os conhecimentos dos docentes, para que eles pudessem entender melhor a lógica e os processos de uma educação gamificada, aproximando-os dos estudantes. Por exemplo, houve uma formação sobre o conceito de “cibricidade”, método que busca explorar diferentes espaços geográficos da cidade num processo de elaboração de jogos educativos digitais e Projetos de Aprendizagem Gamificados (PAG) na cidade.

Segundo a coordenadora, a pesquisa conseguiu desenvolver com os docentes metodologias e práticas que os empoderaram para a inovação de novos formatos de ensino dentro e fora da sala de aula, principalmente no que se refere à questão cidadã e ao desenvolvimento de uma educação social sustentável. A trajetória formativa proposta envolveu ainda o compartilhamento dos novos conhecimentos entre os pares e a busca de um ecossistema que integrasse parcerias institucionais na cidade, saindo assim dos limites da escola.

Para divulgar a experiência e os resultados da pesquisa, foi produzida a “Websérie Educação OnLIFE na Educação Básica”. Composta de sete episódios, compartilha as práticas pedagógicas vivenciadas pelos participantes durante o segundo semestre de 2021, além de explicar o conceito de cibricidade.

A importância de formar o docente para situações específicas também foi assinalada com os resultados da pesquisa *Laboratório de práticas audiovisuais...*, de Clarisse Alvarenga (2022). Com o objetivo de incentivar a produção audiovisual como ferramenta para a aprendizagem da cultura negra e indígena em sete escolas públicas de Minas Gerais, o estudo

precisou formar professores tanto do ponto de vista técnico quanto da temática. Isso porque, para que a experiência com as imagens se qualifique e se efetive, é fundamental que o professor vivencie as experiências audiovisuais ele próprio. Além de ser formativa para o professor em diversas dimensões (estéticas e políticas), essa vivência também oferece uma possibilidade de expressão e de criação que, espera-se, ele venha a compartilhar com seus estudantes.

O estudo mostrou ser possível, por meio das produções audiovisuais: associar os saberes da prática docente com os do campo do cinema e da educação; tornar visíveis e audíveis as histórias e culturas apagadas; integrar o conhecimento escolar tradicional a uma outra visão de mundo, não eurocêntrica, com uma ideia diferente de temporalidade, e buscar suas raízes na produção de novas imagens, realizadas pelas próprias comunidades, para construir sua identidade.

Ainda no que se refere à formação docente, a já mencionada pesquisa *Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental...*, de Cátia Fronza (2022), apontou a necessidade da implementação de um programa de formação de professores que potencialize letramentos dos docentes para articular a prática e o currículo às especificidades do contexto da socioeducação e ao perfil do alunado.

Trabalho colaborativo e articulação entre a universidade e a escola

A interação social como elemento promotor de mudanças pessoais foi mencionada aqui de diferentes maneiras relativas ao campo educacional. A importância do trabalho colaborativo foi destacada pelas pesquisas, seja para a interação entre pares de diferentes disciplinas no mesmo ano, entre pares de diferentes anos e até de diferentes níveis de ensino, assim como sugerido pela articulação escola-universidade. Seguem os destaques das pesquisas.

A pesquisa *Letramento Multimídia Estatístico...*, de Mauren Silva (2022), realizou uma experiência com escolas municipais do Rio Grande-RS que também contribuiu para pensar a interação entre os docentes. O MoSaiCo-LeME (Grupo Colaborativo de Formação de Professores em Educação Estatística), como espaço de partilha de experiências entre professores mais experientes e licenciandos, propiciou a mobilização e a produção de aprendizagens profissionais nesse âmbito: os professores vivenciaram o conteúdo de estatística sob um viés pedagógico, discutiram aspectos associados a como promover a aprendizagem dos discentes, tendo em vista o contexto em que estes estão inseridos; refletiram sobre o processo de gestão e organização das atividades (conhecimento pedagógico geral) e, também, sobre estratégias pedagógicas a serem empregadas nos anos finais e iniciais do ensino fundamental. As trocas, as colaborações e cooperações entre os professores com diferentes especialidades participantes da pesquisa revelaram aspectos de uma atitude interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem Estatística (PAE).

A pesquisa de Rejane Ledur, *Saberes em diálogo* (2022), além dos princípios de formação continuada destacados anteriormente (dentre eles, o do trabalho colaborativo), revelou especificamente como o diálogo entre professores de diferentes níveis de ensino – especialmente

entre docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental – é essencial para pensar a educação como um processo contínuo. O processo de trabalho colaborativo tornou-se o foco dos resultados atingidos. A coordenadora destaca os seguintes pontos como os mais significativos:

- o protagonismo docente na discussão dos documentos, analisados por meio do conhecimento da realidade do cotidiano escolar;
- o sentimento de pertença a um coletivo em meio à formação continuada;
- a interdisciplinaridade, surgida no meio do processo, a partir das *lives*, o que acabou por resultar em algo previsto pela própria BNCC;
- o compartilhamento de saberes e práticas entre os profissionais reunidos;
- a realização de formação continuada pautada por problemas concretos oriundos da prática no cotidiano de sala de aula.

A pesquisa também enfatiza o diálogo entre universidade, escola e Secretaria de Educação de forma horizontal. As atividades realizadas pela equipe de Luciene Simões, na pesquisa *Expressão simbolização e resolução de problemas...* (2022), também revelaram que conhecer profundamente os estudantes implica troca e compartilhamento de ideias entre professores de uma mesma escola, níveis e disciplinas diferentes e, igualmente, parceria entre universidade e escola. Essa articulação é válida não apenas para a formação inicial, para que haja promoção de um estágio curricular nas licenciaturas efetivamente formador, mas também para a formação continuada, no sentido de um processo de diálogo contínuo entre as duas instituições.

De maneira semelhante, a pesquisa coordenada por Karla Oliveira possibilitou o fortalecimento teórico-metodológico da metodologia do *Nós propomos! Goiás...* (2022), do ponto de vista do destaque para a relevância da pesquisa colaborativa universidade-escola na sua implementação; e a possibilidade de os professores de geografia passarem a trabalhar em grupo e em colaboração com outros pares, em detrimento de sua rotina de trabalho individual no interior de suas escolas.

De fato, dado que o edital pressupunha, para a realização da pesquisa aplicada, que houvesse participação de escolas de educação básica, os coordenadores dos estudos, em sua maioria sediados em universidades, tiveram a possibilidade de viver essa parceria e visualizar os benefícios que ela traz.

Protagonismo docente

“O professor como intelectual de sua prática” é uma expressão encontrada no relatório da pesquisa coordenada por Rejane Ledur – *Saberes em diálogo...* (2022) –, que resume bem a ideia subjacente de protagonismo docente descrito em várias pesquisas fomentadas pelo Edital. A pesquisa teve por objetivo sistematizar o projeto de formação, que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Canoas-RS. Tal proposta de formação continuada de professores partiu da premissa de colocar os sujeitos envolvidos na centralidade dos processos formativos, buscando implementar o protagonismo docente na discussão dos documentos curriculares do município.

Uma formação baseada nessa premissa parece ser fundamental para lidar com os desafios que os docentes enfrentam quando têm de articular a implementação de um referencial curricular à sua prática pedagógica. Dentre esses desafios, destacam-se:

[...] a readaptação curricular, a adequação da metodologia e da avaliação das aprendizagens a partir de habilidades e competências; o nível de aprendizagem dos alunos, a defasagem e dificuldade de aprendizagem nas turmas; a alfabetização dos alunos, a ampliação de conhecimentos matemáticos e a não retenção no bloco de alfabetização; a apropriação coletiva e adequação do documento na escola; as diferenças sociais entre as escolas da rede; a aceitação das inovações no campo da educação; os recursos materiais e físicos adequados; o conhecimento e utilização do documento como orientador da prática docente; o otimismo amparado nas formações, no estudo e na dedicação; compreensão do RCC como instrumento condutor de práticas docentes que desenvolvam e consolidem habilidades e competências de forma a construir o conhecimento (Ledur, 2022, p. 30).

O ato de sistematizar o que se faz no cotidiano de processos formativos de educadores e das práticas diárias na educação básica tem se colocado como um desafio permanente para os docentes e pesquisadores. Além disso, trata-se de uma perspectiva descolonizadora da formação continuada, na qual os professores e a comunidade escolar se envolvem em sua concepção e implementação. Esse modelo traz possibilidades de replicação de algumas estratégias promovidas pela experiência de pesquisa em outras redes de ensino, podendo constituir uma política pública de formação continuada dos docentes. A pesquisa avançou na proposta de formação continuada dos professores da rede, colocando-os no centro do processo educativo e valorizando o saber e o fazer docente.

A pesquisa *Nós propomos! Goiás...*, de Karla Oliveira (2022), envolveu oito professores e 110 alunos do 9º ano. A metodologia, oriunda de Portugal e lá utilizada com estudantes do ensino médio, incentivou que os alunos dos anos finais desenvolvessem projetos de investigação sobre os problemas locais e, por meio de um diagnóstico, elaborassem possíveis soluções para sua rua, bairro e território. Para tal, mobilizaram conteúdos e conceitos geográficos, utilizaram instrumentos de pesquisa como questionário, entrevista e trabalho de campo e propuseram ações cidadãs para a solução dos problemas estudados. A metodologia investiu também na representação de mapas das áreas percorridas pelos alunos quando levantaram os problemas locais a serem estudados. Com parceria estabelecida com a Universidade Federal de Goiás, a pesquisa só foi possível em função da mediação didática feita pelos professores de geografia desses alunos, que assumiram a proposta metodológica e a aplicaram com protagonismo e maestria. Afirma a coordenadora do estudo:

[...] os professores de Geografia avaliaram suas participações no projeto (questionário), com os seguintes resultados: poder dar continuidade a uma experiência positiva já desenvolvida na escola no ano letivo anterior; tornar a educação geográfica mais “visível” para a comunidade escolar e relacionar o ensino de Geografia com os problemas locais; a participação no projeto possibilitou satisfatoriamente a inovação educativa; a mobilização para a participação cidadã por meio da participação ativa dos alunos; avaliaram com êxito os seminários de apresentação dos projetos

e dos trabalhos desenvolvidos, o que acarretou em um grau de satisfação pessoal e profissional pelo trabalho desenvolvido; o grupo gestor poderia continuar estimulando a integração entre a universidade e escolas, bem como atividades de discussão das propostas e reflexão das ações realizadas; os escolares gostariam de continuar no projeto nos próximos anos e, se possível, que fosse ampliada a participação das escolas por considerarem o Projeto *Nós Propomos! Goiás* de grande riqueza didática (Oliveira et al., 2022, p. 55-56).

Já Patrícia Rosas Araújo, na pesquisa *Desengaveta meu texto...*, buscou apoiar os professores tanto na sua formação quanto na preparação de suas aulas, oferecendo informações sobre conteúdos e práticas pedagógicas (livros, videoaulas, sequências didáticas, entre outros). Entre os resultados colhidos, Patrícia Rosas destaca a conscientização dos professores de que a formação de bons leitores se faz por meio de leituras e práticas didáticas cotidianas, mas não só. É preciso usar todos os recursos disponíveis. Reafirmou, indiretamente, o protagonismo docente, ao “incentivar uma docência disruptiva, com professores capazes de criar e propor soluções inovadoras e diferenciadas para os problemas atuais da educação, reconhecendo a tecnologia como uma aliada imprescindível para impulsionar novas aprendizagens” (Araújo, 2022, p. 3). Mas isso envolve a política pública: “Achei que a escola era um lugar mais fácil para se lutar pela leitura. Mas há um apagamento do lugar da biblioteca. Isso envolve gestão escolar e gestão pública”¹⁶.

Para encerrar esta temática e eixo, é importante mencionar que mesmo as pesquisas cujo foco central não envolvia docentes fizeram alguma ação com esse grupo. Mas, mais do que relacionada a qualquer atividade específica, a referência à formação docente foi feita em todas as pesquisas, seja diretamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa ou como recomendação dela derivada. E essa é uma consideração que remete ao fato de que as pesquisas fizeram recortes específicos e inovadores ao olhar para o cenário escolar, e indicaram, então, especificidades relativas à formação docente para a compreensão e/ou atuação com base no referencial de sustentação das pesquisas. Mas esse é um ponto a ser retomado mais adiante, ao se considerar o tema da formação docente como item de reflexão por meio do encontro entre os achados das pesquisas apoiadas pelo Edital e os resultados relatados por outras pesquisas disponíveis na literatura educacional sobre os anos finais.

Conhecimento sobre os alunos

Esta categoria está estreitamente relacionada com várias outras apresentadas no eixo estudantes. Por exemplo, falar de afiliação e pertencimento, participação dos alunos e cultura juvenil pressupõe que a instituição escolar, representada por seus gestores e professores, conheça a realidade do seu público. Dessa forma, a fim de que o texto não fique repetitivo, o que se quer ressaltar aqui é que o conhecimento sobre os alunos é condição desejável e necessária para que a organização das atividades escolares e didáticas tome em consideração o universo

16 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/leitura-e-letramento/>

juvenil, seus interesses e vivências reais, contribuindo para sua motivação, engajamento e permanência na realização das atividades.

Em conjunto, quatro estudos revelam que, nas escolas pesquisadas, era muito difícil encontrar tempo e espaço para refletir sobre seus problemas: as dificuldades de engajamento dos alunos com a leitura e a escrita (pesquisas coordenadas por Luciene Simões [2022] e Cátia Fronza [2022]); a sua apreensão com a passagem do 5º para o 6º ano (pesquisa de Lys Dantas, 2022); e os problemas de ordem emocional que se configuram por meio de relações de convivência muito conflituosas (estudo de Luciene Tognetta, 2022). Todas essas questões foram de algum modo enfrentadas pelas intervenções propostas no espaço escolar por um período, revelando ser possível e fundamental conhecer e ter uma visão positiva dos alunos e, mais ainda, articular seu universo ao contexto escolar. Mas, ao mesmo tempo, as investigações e ações realizadas indicam que, sem um distanciamento da escola para se repensar e refletir sobre o quanto conhece sobre seus alunos e sua comunidade escolar, torna-se difícil avançar nos planos da aprendizagem e da socialização. Bastos e Fronza resumem bem a percepção sobre a escola desejada: “as representações multimodais analisadas parecem indicar o desejo de uma escola com mais qualidade de ensino e com valores humanos como respeito ao próximo e às diferenças” (2020, p. 468). Esse espaço e esse tempo deveriam ser garantidos pelas políticas públicas.

Ainda nesta categoria, encontra-se a pesquisa *Sucesso escolar...*, de Roberta Azzi (2022), que, dialogando com a literatura educacional, aponta que estudantes com crenças robustas de autoeficácia acadêmica demonstram maior engajamento cognitivo durante as aulas. Isso se dá pelo fato de acreditarem mais em suas condições para enfrentar os desafios escolares, mostrando-se também mais persistentes ao lidar com eles. Note-se que não se trata da presença ou ausência de conhecimentos e habilidades envolvidos nas aprendizagens, mas da crença pessoal de ser ou não capaz de lidar com as situações que levarão à conquista de um objetivo – no domínio acadêmico, por exemplo, a realização de um exercício ou uma avaliação seria uma dessas situações. Os resultados foram diversos entre os diferentes domínios, mas o que importa marcar neste texto é que a investigação de crenças, uma forma de conhecer os alunos, tem o sentido de ser mais uma fonte de informação à escola para que possa oferecer práticas educacionais que fortaleçam a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo – *Anos finais do ensino fundamental: um mapeamento da literatura (2012–2022)* – foram apresentados os resultados de duas investigações abrangentes sobre os anos finais: a que analisou os achados obtidos nas 14 pesquisas apoiadas pelo *Edital Anos Finais* e a que analisou um *corpus* de produções acadêmicas obtidas por meio do levantamento da literatura educacional brasileira nos últimos dez anos. Foi encontrada uma pluralidade de aspectos estudados nos dois conjuntos de investigações que, em ambos os casos, foram aglutinadas em dois eixos: o dos estudantes e o dos professores.

A análise realizada com base na revisão integrativa da literatura e das pesquisas realizadas no âmbito do *Edital Anos Finais* indica que há resultados que dialogam e convergem entre si, não tendo encontrado achados contraditórios, mas, antes, alguns focos diferentes. Antes de sintetizá-los, duas observações se fazem necessárias: 1) toda categorização tem um quê de arbitrariedade; e 2) nesta pesquisa, as categorias estão separadas para fins analíticos, mas seus conteúdos devem ser compreendidos de forma interconectada, dado que suas relações são de complementaridade e suas fronteiras muitas vezes são tênues.

Feitas essas ressalvas, cabe destacar que, tanto no eixo dos estudantes quanto no de professores, as pesquisas do Edital permitiram a identificação de algumas temáticas não encontradas na revisão da literatura: *participação ativa, protagonismo e cultura juvenil; territorialidade e desenvolvimento dos alunos; trabalho colaborativo entre docentes e interação universidade-escola; protagonismo docente; conhecimento sobre os alunos*. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de as pesquisas do *Edital Anos Finais* terem sido “aplicadas”, ou seja, realizadas em interação constante com a escola e com mais possibilidades, talvez, de esmiuçar tanto o cotidiano dos alunos quanto o dos docentes. Por outro lado, na revisão de literatura apareceram temas mais amplos, como *política pública e gestão escolar*, ausentes nos estudos financiados pelo Edital.

No conjunto, os dados permitem apreender aspectos que ajudam a compreender o desenvolvimento dos adolescentes que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Pode-se dizer que, de um lado, há processos promotores de sua permanência com aprendizagem no contexto escolar; de outro, aqueles subjacentes ao fracasso escolar (reprovação, evasão e abandono). Em outras palavras, os resultados aqui encontrados, ao mesmo tempo que destacam aspectos para melhor entender a produção do fracasso escolar, sinalizam caminhos para sua superação e formas de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Entra fortemente, aqui, o eixo professores, cujas categorias se mostraram condição *sine qua non* para a construção do sucesso das intervenções realizadas ou sugeridas nas pesquisas. Destaca-se, de toda forma, que uma mesma categoria pode, às vezes, contribuir em uma ou outra direção.

Por exemplo, em *leitura e escrita*, as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes podem favorecer a apreensão da língua como uma forma de comunicação e de ser e estar no mundo, ao possibilitar a autoria de textos e, portanto, a expressividade, a criatividade e a argumentação. Todavia, embora algumas investigações de ambos os estudos – a revisão da literatura e o Edital – indiquem estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, muitos ainda revelam práticas de simples decodificação de mensagens e reprodução de ortografia, com pouco espaço para reflexão crítica da língua. As pesquisas salientam ser muito comum as escolas preencherem suas cargas horárias com conteúdos curriculares, ignorando momentos de leitura contextualizada para explorar seus aspectos culturais e sociais. Enfatizam-se a leitura e a cópia de fragmentos do livro didático, em exercícios repetitivos de reprodução de conteúdos, com destaque para os gramaticais, sem trabalhar a produção textual e os gêneros.

O número significativo de pesquisas dedicadas à leitura e escrita indica que sua consolidação deve ser uma especificidade dos anos finais do ensino fundamental, visto serem ferramentas centrais e estratégicas para o aprendizado de outras disciplinas escolares, atuando, portanto, de maneira transversal. As pesquisas – especialmente as do Edital – convergem em suas conclusões ao afirmarem que: 1) o ensino da Língua Portuguesa, da leitura e da escrita, deve estar conectado aos interesses da chamada “cultura juvenil”, ou melhor, “cultura de adolescentes”, cada vez mais marcada, nas periferias urbanas, pelo confinamento à casa, em razão de seu elevado índice de pobreza e violência e, conseqüentemente, também pelo ambiente virtual, que a conecta ao espaço exterior ao lar; 2) a produção do texto requer, nesse contexto, vários momentos: o da escrita, o do *feedback* dos professores e o da reescrita, constituindo um grande desafio ante o cotidiano dos docentes, pois requer planejamento, tempo e espaço para se efetivar.

As quatro pesquisas do *Edital Anos Finais* dedicadas à leitura e/ou escrita buscaram favorecer práticas de leitura por meio de projetos integradores não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, ao utilizarem a linguagem de maneira contextualizada na exploração dos aspectos culturais, sociais e científicos. Com isso, afastaram-se de práticas normativas e descontextualizadas, para encorajar a escrita autoral. Vê-se, assim, que o trabalho com a leitura e a escrita pode contribuir enormemente para a formação e para a cidadania dos sujeitos.

Já as pesquisas que trataram da *afiliação, pertencimento e a escola desejada* salientaram a falta de dispositivos institucionais que, se presentes, poderiam favorecer a transição do 5º para o 6º ano, com repercussões nos anos posteriores. Dentre os achados, destacam-se:

- falta de conhecimento dos alunos sobre a estrutura física da escola de anos finais e da dinâmica desse segmento;
- dificuldade de os estudantes lidarem com a pluridocência, um dos aspectos da organização escolar que caracteriza a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental;
- falta do afeto e, principalmente, da dimensão lúdica e imaginativa proporcionados aos estudantes no 5º ano;
- pouco respeito às normas de convivência, fator apontado pelos estudantes como importante para assegurar a disciplina adequada ao trabalho intelectual;
- ausência de uma proposta pedagógica que articule estratégias para minimizar os impactos advindos da transição, notadamente dirigidas aos momentos de apresentação, acolhida e socialização dos estudantes para minimizar ou superar as dificuldades e os desafios vividos por eles;
- escassa atenção dos professores à adolescência e aos seus processos de transição social, emocional, cognitiva e biológica;
- discrepância entre as expectativas dos professores e a aprendizagem dos alunos;
- falta de colaboração dos professores dos anos iniciais no rito de passagem para os anos finais;
- descontinuidade curricular entre as redes de ensino;
- desconsideração da influência da família no processo de transição.

Os estudos ressaltaram, assim, que a transição escolar é um fenômeno dinâmico e multifacetado, algo já destacado por Davis *et al.* (2012). As pesquisas de revisão integrativa da literatura e as do Edital chamam a atenção para dois fatores até então pouco ou em menor intensidade investigados: a questão do vínculo, mencionada como lacuna percebida pelos estudantes nas relações professor-aluno e, ainda, a do monitoramento parental, tido como um ponto positivo. Parece ser imperativo, portanto, reconhecer e dar a devida importância aos aspectos afetivos e atitudinais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os acessíveis aos docentes, para que possam se embasar em crenças e atitudes positivas ao longo de toda a escolaridade dos alunos.

Por isso o estudo de Lys Vinhaes Dantas (2022) – presente entre as 14 pesquisas do Edital e com artigo publicado compondo a revisão integrativa da literatura – mostrou-se tão significativo no conjunto das investigações. A pesquisa produziu um material didático com atividades e recomendações voltadas para facilitar a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, denominado Modelo de Apoio à Transição (MAT), baseado, especialmente, na interação entre escolas e profissionais de diferentes segmentos de ensino, estratégias de enturmação e rede de proteção aos adolescentes.

Em relação aos *fatores pessoais, sociais e afetivos que incidem sobre o desempenho acadêmico*, pesquisas da revisão da literatura e do Edital apontaram o estresse e a ansiedade como condições prejudiciais ao desempenho acadêmico dos alunos. Com isso, sinalizaram a importância de promover e assegurar o bem-estar dos estudantes, nos processos de aprendizagem. Preponderou, nos estudos, a noção de que a escola de boa qualidade não se desvincula de um ambiente socioeducativo aprazível, no qual gestores, docentes e alunos são reconhecidos e valorizados por seu trabalho, conquistando, por meio dos resultados que alcançam, maior confiança em si mesmos e nos demais. Quando os docentes e a gestão acolhem bem os alunos, auxiliando-os a estabelecer relações saudáveis entre si, com seus professores e, em especial, com o conhecimento, estão também contribuindo para que solucionem conflitos via diálogo. Em síntese, uma boa atmosfera escolar impacta fortemente não só a qualidade da convivência, a escolha de comportamentos mais respeitosos diante de impasses e a percepção que gestores, professores e alunos têm de si mesmos, como facilita o desempenho esperado, levando a escola a cumprir sua função social.

Três aspectos merecem destaque: 1) atenção especial deve ser dada a alunos que tendem a ficar isolados ou parecem insatisfeitos, notadamente em locais em que falta supervisão, para que se possa interferir prontamente na situação, de modo a evitar mal-estar e futuros conflitos no âmbito escolar; 2) relacionado a isso, o sofrimento psíquico foi destacado pelas pesquisas como resultante de aspectos estritamente escolares, como a ansiedade diante das demandas das disciplinas e das situações conflituosas, como as que envolvem preconceito, *bullying* e exclusão; 3) finalmente, a presença de adultos que apoiem os estudantes nas situações supracitadas foi apontada como indispensável.

Já no que se refere à *reprovação, evasão e abandono*, considerando que são esses os principais problemas dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2022), causou estranhamento o fato de a maior parte das pesquisas coletadas na revisão de literatura e as 14 do Edital não elegerem esses fenômenos como objeto de análise.

Dentre os fatores relacionados às características do histórico escolar de alunos, como reprovação e distorção idade-série, ambas as condições foram consideradas pelos estudos como poderosas indutoras do fracasso escolar. Desse modo, foram ressaltadas a origem social e o baixo nível socioeconômico da família e dos contextos escolares, o pertencimento ao sexo masculino e a identidade racial, bem como a manutenção da cultura da reprovação pelos docentes e a ausência de políticas públicas voltadas para a superação das defasagens educacionais. Todos esses aspectos reiteram dados da literatura e das estatísticas educacionais, que os configuram como elementos que aumentam as chances de reprovação e que recaem mais em determinados grupos sociais do que em outros.

Dado que se observou que adolescentes de 11 a 14 anos, especialmente aqueles que vivem na periferia das grandes cidades, passam seu tempo extraescolar dentro de casa, é essencial levar em consideração – como aponta parte das pesquisas do Edital – o efeito do território, para que sua vivência possa ser ampliada. A categoria *territorialidade e desenvolvimento dos*

adolescentes recomenda fortemente essa orientação, já que se deslocar por espaços geográficos da cidade, seja fisicamente e/ou por meio do espaço digital, é uma forma de conectá-los com o país e o mundo.

Relacionada a essa temática, encontra-se a *participação ativa, protagonismo e cultura juvenil*, categoria identificada apenas nas pesquisas do Edital. Vale a pena retomar a citação de Luciene Simões, que condensa a importância de acolher os alunos adolescentes, valorizar seus conhecimentos e promover outros que a escola pode oferecer. O trecho também conecta o eixo dos estudantes ao dos professores:

Enfim, uma certeza fica: na sua condição de jovens, as (os) estudantes oferecem-nos caminhos para trabalhar [...]. Além disso, é um caminho que exige planejar para fazer desse acolhimento uma pedagogia que oportunize transformar suas práticas de letramento juvenil e as problematizações temáticas pertinentes às suas condições juvenis em portas de entrada para dar respostas às suas necessidades de aprendizagem, para conectá-los a outras esferas de atividade letrada na aula de português, além de aprenderem a reconhecer que seus conhecimentos valem e podem ser aprofundados (Simões, 2022, p. 191).

Em relação ao eixo professores, as categorias *práticas pedagógicas* (na revisão de literatura) e *formação continuada* (nos Estudos 1 e 2) aparecem como centrais para promover condições facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Certamente, essas condições não dependem apenas da atuação dos docentes nas instituições escolares: requerem também *políticas públicas* e da *gestão pública e escolar*. Uma consideração importante, que se desdobra do detalhamento das categorias, é sobre qual instância – e em qual intensidade – se encontra o manejo para promover as circunstâncias imprescindíveis à realização de ações e de mudanças, mencionadas nos resultados das pesquisas. Ainda que qualquer assunto relativo ao ambiente escolar esteja entrelaçado às políticas, seja do governo central, dos estados ou dos municípios, claramente algumas das mencionadas nas categorias podem ser encaminhadas pelas unidades escolares. Essa afirmativa não desconsidera, nem simplifica, as condições precárias e a limitação de recursos humanos ou físicos; antes, ela joga luz na possibilidade de exercícios buscando uma maior autonomia das escolas, mesmo que não sob situações ideais.

Cabe ressaltar aqui que a docência envolve um conjunto de práticas pedagógicas que se inicia na reflexão intencional e sistemática e leva a uma ação consciente, cujo propósito é oferecer condições de aprendizagem aos alunos. A formação continuada, por sua vez, ferramenta central de desenvolvimento profissional, permite aos professores construir, ampliar, aprofundar e atualizar conhecimentos de diferentes naturezas, que contribuem para um ensino de boa qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 63, inciso III, regulamenta a necessidade de que programas de formação continuada sejam oferecidos aos profissionais da educação em seus vários níveis, e o Parecer CNE/CP n. 1 (Brasil, 2015) reassegurou sua importância. Embora os objetivos da formação inicial e continuada estejam atualmente sendo alvo de intensas discussões nos meios educacionais em razão de a Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) ter modificado o estipulado

em 2015, é importante destacar que o ensino é uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos que estão na base da profissão e que não são aprendidos espontaneamente.

A maioria das pesquisas analisadas, que têm o professor como foco de estudo, aponta, de fato, para a centralidade da prática docente. Dos trabalhos analisados, alguns ressaltaram as dificuldades dos professores em alcançar uma boa prática pedagógica, manifestadas na falta de conhecimentos profissionais e/ou de atividades diferenciadas e/ou de valorização do diálogo com seus pares ou com os estudantes. Os resultados obtidos indicam que, diariamente, os professores dos anos finais lidam com a diversidade e se confrontam com inúmeros desafios em suas salas de aula, para os quais a formação inicial não os preparou adequadamente. Tais estudos sinalizam, portanto, problemas no exercício do magistério e recomendam que a formação inicial e, especialmente, a continuada tratem dos aspectos específicos investigados, realizando intervenções importantes para que a docência venha a ser mais efetiva. Por outro lado, para que a escola possa cumprir sua função social, salientam ser imprescindível contar com boas condições de trabalho coletivo, dar acolhimento a professores e alunos no desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

Outros estudos consideraram que determinadas práticas pedagógicas poderiam ser apresentadas de maneira mais proveitosa e interessante aos alunos. Assim, inteiraram-se teórica e praticamente (via pesquisa) sobre determinados temas, optando por elaborar propostas que pudessem auxiliar o trabalho docente. Desse modo, reconheceram, ainda que implicitamente, a existência de carências a serem sanadas no exercício do magistério, como a precariedade da formação docente inicial e/ou continuada, que dificultava muito a escolha de caminhos para uma mediação diferenciada e de boa qualidade no espaço escolar e em sala de aula.

Inserida na prática pedagógica, temática fundamental, mas pouco investigada (apenas dois estudos na revisão de literatura), está a avaliação da aprendizagem. Esse é um tema pouco debatido no interior das escolas, especialmente no que se refere à elaboração de instrumentos diversificados e ao estabelecimento de critérios claros e objetivos, ambos aspectos facilitadores da aprendizagem. Não obstante, a questão da avaliação escolar da aprendizagem é sabidamente fundamental a uma aprendizagem bem-sucedida.

As pesquisas do Edital sinalizaram, igualmente, a importância do *trabalho colaborativo entre docentes e interação universidade-escola*, do *protagonismo docente* e do *conhecimento sobre os alunos*, todas temáticas entrelaçadas à formação docente e às práticas pedagógicas, e essenciais no exercício da intencionalidade educativa para ações comprometidas com a cidadania e a serviço do ensino e da aprendizagem.

De qualquer forma, é importante comentar que, em geral, as pesquisas inseridas no eixo dos professores discorrem sobre aspectos que dizem respeito a docentes de todos os níveis e anos escolares e não apenas aos que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. Aliás, a questão da especificidade dos anos finais, se difícil de ser apreendida, foi aqui identificada

como centrada em um conjunto de aspectos a serem ainda articulados: as questões próprias da adolescência e a organização interna da escola, notadamente a consolidação da leitura e escrita e os desafios da transição intrassegmento e entre níveis da educação básica.

Para concluir, por meio das lacunas identificadas nos estudos analisados, sugere-se que maior ênfase seja dada: (i) às investigações longitudinais que busquem compreender os mecanismos que operam nos anos finais do ensino fundamental, esmiuçando mais e melhor os vários aspectos já mencionados aqui como centrais à permanência bem-sucedida dos estudantes na escola; (ii) às pesquisas que investiguem como as políticas públicas podem tratar, com mais precisão, a intersectorialidade, de modo a articular, de fato, o sistema educacional aos demais, como o da saúde e o da assistência social.

REFERÊNCIAS

- ABADE, Emiliana. *Trajetórias de estudantes do ensino fundamental anos finais e o papel da escola na construção da esperança*. 2020. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
- ALCKMIN-CARVALHO, Felipe; IZBICKI, Sarah; MELO, Márcia Helena da Silva. Problemas de comportamento segundo vítimas de *bullying* e seus professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 834-853, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2014.13886>
- ALMEIDA, Marcilene Maria de. *O desafio de reduzir a reprovação na Escola Estadual Dona Zaíde em Diamantina (MG)*. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Avaliação e Gestão Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2018.
- ALMEIDA, Patrícia C. A.; TARTUCE, Gisela L.; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane B. *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*. Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedag%C3%B3gicas-na-educac%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- ALMEIDA, Vanilza de Jesus Azevedo. *A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2012.
- ALVARENGA, Clarice Maria Castro de. *Laboratório de práticas audiovisuais – Lapa*. Belo Horizonte: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).
- ALVES, Carlos Eduardo Barbosa. *Formação continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.
- ALVES, Elcilene Medeiros da Silva. *Reprovação em contextos de vulnerabilidade social*. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

ALVES, Marco Aurélio. *A formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de Campinas*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2016.

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. *A recuperação intensiva do ensino fundamental Ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente (SP), 2015.

ANDRADE, Alair Junior Lemes de; CELESTE, Leticia Correa; ALVES, Luciana Mendonça. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. *Audiology Communication Research*, v. 24, e1983, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-1983>

ANDRÉ, Augusto dos Anjos Couto. *Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental*. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. *Desengaveta meu texto: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II*. Campina Grande (PB): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2019. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Projeto Revisado).

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. *Desengaveta meu texto: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II*. Campina Grande (PB): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

ARAÚJO, Raqueline Chaves de. *O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental*. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras (PB), 2018.

AZEVEDO, Graciana Vieira de. *Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

AZZI, Roberta. *Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

BASTOS, Sabrina Cecília Moraes. *“Na escola, o cara tinha que ficar quieto, olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria”*: fenômenos representativos de adolescentes em conflito com a lei sobre as aulas de língua materna, escolarização e abandono escolar. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2019.

BASTOS, Sabrina Cecília Moraes; FRONZA, Cátia A. Representações sobre a escola ideal para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em contexto de medida socioeducativa de internação. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo (RS), v. 16, n. 3, p. 452-472, set./dez. 2020.

BEZERRA, Andrea Rossely da Fonseca. *Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de ensino do Natal/RN*. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BORGES, Renata Sales de Moraes. *Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação*. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORGES, Renata Sales de Moraes. *A transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas da rede estadual paulista, na perspectiva de alunos, professores e gestores*. 2021. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria Interministerial n. 17/2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília (DF), 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília (DF): MEC, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 1/2015, aprovado em 27 de janeiro de 2015*. Proposta de revisão da Resolução CNE/CP n. 2, de 16 de maio de 2011, que dispõe sobre a aplicação do disposto no artigo 24 da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília (DF), 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17122-parecer-conselhopleno-001-15-02-03-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (DF), 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), seção 1, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRUZATTI, Fernando. *Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais nas aulas de arte do ensino fundamental II em escolas públicas*. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente (SP), 2022.

CAIXETA, Olemar César. *Diversificação da avaliação em matemática nos anos finais do ensino fundamental para a promoção de uma aprendizagem efetiva*. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMPOS, Dário Marques. *A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

CAPRARA, Gian Vittorio; FIDA, Roberta; BANDURA, Albert; VECCHIONE, Michele; DEL BOVE, Giannetta; VECCHIO, Giovanni Maria; BARBARANELLI, Claudio. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

CAPUTO, Romeu Weliton. *Análise do investimento nos anos finais do ensino fundamental e desempenho educacional*. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

CARRENO, Maxim Paolo Repetto. *Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental*. Boa Vista: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

CASSONI, Cynthia. *Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo; Universidade do Porto, Ribeirão Preto (SP); Porto (Portugal), 2017.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, Porto Alegre, v. 25, e225301, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *Resultados de permanência escolar em diferentes contextos*. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/permanencia-escolar.php>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CORRÊA, Hércules Tóledo; CASTRO, Marcelo de. Multiletramentos em aulas de português em uma escola pública de Ouro Preto-MG. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 851-874, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p851>

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

COUTINHO, Milena Conceição. *Relações entre crenças de autoeficácia, atitudes e atribuição de sucesso e fracasso em matemática: um estudo com alunos em transição do 5º para o 6º ano*. 2020. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação Matemática) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru (SP), 2020.

COZER, Tatiana Tais. *A transição para o Ensino Fundamental II: desafios da coordenação pedagógica e da docência*. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciência) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim (RS), 2020.

CRUZ, Ivanildes da Glória Nunes da. *A integração entre práticas socioculturais e práticas pedagógicas: a organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *Sexto ano, transições e participação: diagnóstico e intervenção no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca, Bahia*. Pojuca (BA): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SILVEIRA, Olivia Maria Costa; JUCÁ, Vlândia Jamile dos Santos; SANTOS, Georgina Gonçalves. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07322, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147322>

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela L.; ALMEIDA, Patrícia C. A.; NUNES, Marina. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 3, p. 103-194, nov. 2012.

DEZOTTI, Magda. *Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental*. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2019.

EL ACHKAR, Ana Maria Nunes; LEME, Vanessa Barbosa Romera; SOARES, Adriana Benevides; YUNES, Maria Ângela Mattar. Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>

FANTAPPIE, Tania Lucia Teixeira. *Saberes docentes em práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II*. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino – Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, Júlia Neves. *A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola*. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto (SP), 2020.

FRASSON, Carine Martins Godoy Torres. *Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental?* 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2019.

FRONZA, Cátia de Azevedo. *Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania*. São Leopoldo (RS): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Edital de pesquisa: anos finais do ensino fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2/>. Acesso em: fev. 2024.

GALDINO, Marília Justino Ramos; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. O apoio das figuras significativas na superação do bullying no contexto escolar. *Psicologia Educacional*, São Paulo, n. 37, p. 31-41, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2024.

GARCIA, Vera Lúcia de Souza. *A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto*. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 2016.

GENTILINI, Lorene Karoline Silva; ANDRADE, Marina Emília Pereira; BASSO, Fabiane Puntel; SALLES, Jerusa Fumagalli de; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; ALVES, Luciana Mendonça. Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 2, e20190015, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019015>

GUIMARÃES, Jamile; CABRAL, Cristiane da Silva. *Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 160-179, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145708>

IJANO, Andréa Soriani. *A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção*. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2019*. Resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 1º ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022.

JASCHEFSKY, Emilianne. *A produção textual no ensino fundamental II: análise das dificuldades dos alunos*. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2019.

JOVARINI, Neidiany Vieira; LEME, Vanessa Barbosa Romera; CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves. Influência das habilidades sociais e estressores sobre o desempenho escolar no 6º ano. *Paidéia*, Ribeirão Preto (SP), v. 28, e2819, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>

LACERDA, Elaine Silva. *Implantação e desenvolvimento de projetos no ciclo interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo*. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Saberes em diálogo: cartografias da implementação do referencial curricular de Canoas nos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo; Canoas (RS): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

LEITE, Fernanda Moreira. *O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social*. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LIRA, Adriana; GOMES, Candido Alberto. Violências escolares: o que aprendemos para a formação de professores? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574>

MARTINS, Elcimar Simão. *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MATOS, Ecivaldo de Souza. *Raciocínio computacional em prática: desenvolvendo criatividade, criticidade e logicidade nos anos finais do ensino fundamental*. Salvador; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

MEDEIROS, Stenilde Aquino. *Utilização das tecnologias digitais: um curso em EaD para professores dos anos finais do ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

MELIN, Lucimara. *A transição para o ensino fundamental II: motivação para a matemática em relação com o contexto social percebido*. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2013.

MENSLIN, Mônica Schüller; HOBOLD, Márcia de Souza. Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas. *Contrapontos*, Camboriú (SC), v. 14, n. 3, p. 495-511, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p495-511>

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, v. 8, n. 5, p. 336-341, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>

MORAES, Yeda Silva. *Escolhas didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Adolescência e reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da psicanálise* 2019. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NOBRE, Avonice Ramos. *Letramentos digitais de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino fundamental II de Uberaba – MG*. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2021.

NUNES, Áurea Rodrigues. *Docência compartilhada e prática docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Nós propomos! Goiás: construção do pensamento geográfico e atuação cidadã dos alunos dos anos finais do ensino fundamental*. Goiânia: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; MORAES, Loçandra Borges de; CAVALCANTI, Lana de Souza. *Projeto Nós Propomos! Goiás*. Construção do pensamento geográfico e atuação cidadã. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida. *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2015.

PASIN, Elizabeth Bozoti; PAI, Maria das Graças Vasconcelos; LANNES, Denise Rocha Correa. Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, Campinas (SP), v. 11, n. 2, p. 275-286, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2024.

PAULA, Pamella de. *Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII*. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão da Administração Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2018.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias. *Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do ensino fundamental II*. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto (SP), 2018.

PEDRO-SILVA, Nelson; RONDINI, Carina Alexandra. Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 197-208, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202951>

PEREIRA, Ana Maria. *Ciclo interdisciplinar: práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino Fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da Rede Municipal de São Paulo*. 2022. 359 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA NETO, Francisco E.; LOPES, Mara R.; NUNES, João B. C.; FERREIRA FILHO, Luciano N. A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e263111, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263111por>

PINHEIRO, Clemilton Lopes. *Escrever para aprender: diagnose e dispositivo pedagógico para os anos finais do ensino fundamental*. Fortaleza: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

PINHEIRO, Osana Barbosa de Abreu. *Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLÁCIDO, Julia Waschinevski. *Bem-vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma (SC)*. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC), 2019.

PORTO, Annelise Klettenberg. *Concepções de adolescência: um estudo sobre adolescentes de diferentes tipos de escolas*. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2022.

POVEDANO, Rafael. *Práticas administrativas e pedagógicas para a melhoria de leitura e escrita: um estudo em escolas municipais de ensino fundamental II*. 2019. 310 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

REIS, Ana Terra Salles. *Um novo olhar da gestão para o ensino fundamental: propostas para as turmas em transição de ciclos*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2018.

RETONDAR, Heloana Cardoso. *Representações do ato de escrever de alunos do Ensino Fundamental II*. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Robson de Souza. *Defasagem na leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental: um caso de gestão numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais*. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2017.

RODRIGUES, Renata Aparecida Rocha. *Jogo didático: percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental*. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. *Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita: uma discussão com professores do 5º e do 6º ano do ensino fundamental*. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2014.

ROSA, Alexandra Ramos; FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desempenho escolar e comportamentos sociais em adolescentes. *Audiology Communication Research*, São Carlos (SP), v. 25, e2287, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2287>

SANT'ANNA, Daniel Vieira. *A informática educacional como instrumento pedagógico: uso de recursos tecnológicos digitais por professores dos anos finais do ensino fundamental*. 2021. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru (SP), 2021.

SANTOS, Edna Ribeiro dos. *Avaliação da aprendizagem: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Frederico Maximiliano Vieira dos. *Reprovação escolar no ensino fundamental II*. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

SANTOS, Reijane Kívia dos. *Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e Ideb*. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

SCHLEMMER, Eliane. *A cidade como espaço de aprendizagem: práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável*. São Leopoldo (RS): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

SILVA, Mauren Porciúncula Moreira da. *Letramento Multimídia Estatístico – LeME: uma interação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar dos anos finais do ensino fundamental*. Rio Grande (RS): Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

SILVA, Neomar Lacerda da; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Práticas de letramento docente em um empreendimento com tarefas matemáticas. *Ciência & Educação*, Bauru (SP), v. 28, e22005, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220005>

SIMÕES, Luciene Juliano. *Expressão, simbolização e resolução de problemas: tratar a evasão e a desigualdade no pedagógico*. Porto Alegre: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

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*. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru (SP), 2019.

SOUSA, Aline Perfeito de. *Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Rde-DF: uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016*. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, Mireile Aparecida Gomes. *Desafios e possibilidades da aprendizagem em matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na escola Estadual Professor José Américo Barbosa – Mato Verde – Minas Gerais*. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50676>

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely. Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II. 2016. *Psicologia*, São Paulo, v. 47 n. 2, p. 132-139, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.22729>

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Itaú Social, 2022. (Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Relatório Técnico de Pesquisa).

TOMÉ, Maria Carolina Rodrigues. *Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VINHA, Telma P.; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene R. P.; AZZI, Roberta G.; ARAGÃO, Ana Maria F. de; MARQUES, Carolina de A. E.; SILVA, Lívia M. F. da; MORO, Adriano; VIVALDI, Flávia M. de C.; RAMOS, Adriana de M.; OLIVEIRA, Mariana T. A.; BOZZA, Thaís C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/EAE.v27i64.3747>

XIMENES, Benjamin Cesar Alves. *O impacto do aumento da jornada escolar sobre o IDEB dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras*. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2016.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Ângelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; KOLLER, Silvia Helena. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 30, p. 97-104, 2014.

Como citar:

ABNT:

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de (coord.). *Anos finais do ensino fundamental: um mapeamento da literatura (2012-2022)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 68).

APA:

Tartuce, G. L. B. P., & Almeida, P. C. A. de. (Coords.). (2024). *Anos finais do ensino fundamental: Um mapeamento da literatura (2012-2022)* (Textos FCC: Relatórios técnicos, 68). Fundação Carlos Chagas.

