

ADAPTAÇÃO E TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS ÀS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS VOZES DAS INFÂNCIAS NAS PESQUISAS DO GT 13 DA ANPED EM 2025

**ADAPTATION AND TRANSITION OF CHILDREN FROM THE EARLY TO THE
FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: CHILDREN'S VOICES IN THE
RESEARCH OF ANPED WORKING GROUP 13 IN 2025**

Ciências Humanas • 01/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788137416](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788137416)

Lucineide Soares do Nascimento¹

Alexandre Filordide Carvalho²

RESUMO

Esta pesquisa trata da transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir de artigos, livros, dados estatísticos e documentos oficiais sobre o currículo. Com base na pesquisa bibliográfica e tomando a ANPEd como referência, formulou-se as seguintes questões: Quais trabalhos do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd apresentam discussões e contribuições sobre os processos de transição das crianças dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental e como as pesquisas dão “voz” a essas crianças? Os resultados apontam quatro considerações imbricadas a partir da constatação da continuidade do problema das pretensas “dificuldades de adaptação das crianças” ao ingressarem no 6º Ano do Ensino Fundamental, assim como ocorria na 5ª Série do Ensino Fundamental anterior. Demonstrou-se que os altos níveis de repetência, evasão e distorção Idade/Série são o efeito do exercício de poder dos curriculistas e especialistas da educação e das políticas de Estado que governam e aprisionam os corpos das crianças, obrigando-as a se submeter a uma estrutura curricular fixa e infame. Enfatiza-se a importância de continuidade das pesquisas sobre – a partir da audição às “vozes” das crianças – para a criação de desenhos curriculares que se adaptem às especificidades e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos; Transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental; Currículo do Ensino Fundamental; Pesquisas a partir das Vozes Infantis; Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

This research addresses the transition from 5th to 6th grade within the nine-year Fundamental Education system, analyzing articles, books, statistical data, and official curriculum documents. Drawing

upon a literature review with ANPEd as a reference point, the following questions were formulated: Which papers from the Working Group on Fundamental Education at the 42nd ANPEd meeting discuss the transition of children from the early to the final years of schooling, and how do these studies amplify children's voices? The results highlight four interconnected considerations stemming from the observation that children's alleged 'adaptation difficulties' upon entering 6th grade persist—much as they did during the transition to the 5th grade under the previous system. The study demonstrates that high rates of grade retention, dropout, and age-grade distortion are effects of the disciplinary power wielded by curriculum designers, education specialists, and state policies that govern and confine children's bodies, forcing them to submit to a rigid and oppressive curricular structure. Finally, the research emphasizes the importance of studies that listen to children's voices to create curricular frameworks that adapt to their specific characteristics and needs.

Keywords: Nine-year Fundamental Education; 5th to 6th grade transition; Fundamental Education Curriculum; Research based on children's voices; Philosophy of difference.

COM ARCO NAS MÃOS: VISÃO INICIAL DA PESQUISA

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa que realizamos sobre a adaptação e as dificuldades que as crianças enfrentam na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nosso primeiro intuito era identificar pesquisas sobre essa temática que partissem da escuta às crianças. Partimos dos Resumos Expandidos publicados no “GT-13: Educação Fundamental” da 42ª Reunião da Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd, ocorrida em 2025. Esta Associação é

uma referência em pesquisas em educação em seus vinte e quatro Grupos de Trabalho.

Formulamos as seguintes questões que nortearam a pesquisa: Quais trabalhos do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd apresentam discussões e contribuições sobre os processos de transição das crianças dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental e como as pesquisas dão “voz” a essas crianças? De posse dessas questões estabelecemos os seguintes objetivos: a) Mapear as pesquisas do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd que apresentam preocupações com o processo de transição e/ou adaptação das crianças na passagem da primeira à segunda fase do Ensino Fundamental e, b) problematizar os modos como os pesquisadores dos trabalhos publicados no GT-13 da 42ª reunião da ANPEd retratam as crianças enquanto sujeitos da pesquisa e do processo ensino-aprendizagem.

Com base na pesquisa bibliográfica foram analisados todos os 36 (trinta e seis) Resumos Expandidos disponíveis no site da ANPEd. Na primeira catalogação buscamos identificar os trabalhos que apresentavam as questões referentes às dificuldades das crianças na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; os trabalhos que utilizavam as próprias vozes das crianças em suas pesquisas, assim como a quantidade de trabalhos considerando os Estados, Regiões do Brasil e financiamento. Esse quadro nos forneceu o primeiro panorama das pesquisas e dos/as investigadores/as do GT-13 da ANPEd.

Realizamos uma discussão introdutória sobre a transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e, posteriormente, sobre as pesquisas do GT-13 da ANPEd de 2025 que usaram ou enfatizaram a importância da utilização das próprias “vozes” das crianças nos

processos investigativos sobre educação. Esta discussão possibilitou a incursão em pesquisas e autores que trabalham com a infância no Brasil, desde uma abordagem “adultocêntrica” até abordagens que apostam na importância de tomar as crianças como protagonistas de sua vida escolar, como os perspectivismos baseados na Filosofia da Diferença.

Após essas discussões, retomamos as questões curriculares relacionadas às pretensas “dificuldades das crianças” enfrentadas no Ensino Fundamental. A problematização dessas questões a partir de dados estatísticos, orientações curriculares em documentos oficiais e pesquisas ao longo de décadas nos levaram a apresentar quatro considerações que estão imbricadas e giram em torno da confirmação da continuidade do problema referente às pretensas dificuldades de adaptação das crianças, não na passagem, mas, especificamente no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como se verificavam na 5ª Série do Ensino Fundamental de Oito Anos.

A pesquisa demonstra que o Brasil convive com um problema crônico em seu sistema de ensino, perceptível principalmente no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, por não modificar a estrutura curricular desse nível de ensino, levando as crianças a serem obrigadas a se submeter a uma estrutura curricular engessada e estática que as responsabiliza pelos altos índices de repetência, evasão e distorção Idade/Série no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Atiramos uma flecha sobre as pretensas dificuldades de adaptação das crianças no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e atingimos a nós mesmos por sermos coniventes com uma estrutura

curricular que foi elaborada por adultos, sem ouvir as crianças, assim como geralmente procedemos em nossas pesquisas. Os altos índices de reprovação, evasão e distorção Idade/Série não são problemas causados pelas “dificuldades de adaptação” das crianças ao ingressarem no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas sim, efeitos do exercício de poder de curriculistas e especialistas da educação que, ao invés de operarem uma mudança na estrutura, criando desenhos curriculares que se adaptem às crianças, optam por manter a estrutura que violenta, aprisiona e governa os corpos das crianças obrigando-as a se adaptar a uma estrutura fixa e infame.

Esta pesquisa enfatiza a necessidade de continuação de pesquisas voltadas para os problemas e temas relacionados à transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que o problema persiste na educação brasileira. Tais pesquisas, considerando as crianças como agentes e protagonistas de sua trajetória acadêmica, podem contribuir para a criação de desenhos curriculares que efetivamente funcionem.

PERCURSO METODOLÓGICO E UM SOBREVOO NOS TEXTOS DO GT 13 DA ANPEd

Consideramos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, como uma espécie de “agência-termômetro” sobre as principais tendências nas pesquisas em educação. A partir do estudo dos resumos expandidos publicados em seus vinte e quatro Grupos de Trabalho – GTs é possível detectar os autores que estão sendo usados para as discussões em cada temática, assim como as metodologias e perspectivas teóricas. A ANPEd já executou 42 (quarenta e duas) reuniões anuais em várias

idades do país e conta com um excelente acervo sobre pesquisas. Nossa pesquisa utilizou os trabalhos publicados no “GT-13 – Educação Fundamental” da 42ª Reunião Anual ocorrida em 2025 com o tema “Neoconservadorismo no mundo e a educação frente as violências sociopolítico-ambientais”, realizada na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB.

A pesquisa teve como questões norteadoras: Quais trabalhos do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd apresentam discussões e contribuições sobre os processos de transição das crianças dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental e como as pesquisas dão “voz” a essas crianças? Nossos objetivos foram: a) Mapear as pesquisas do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd que apresentam preocupações com o processo de transição e/ou adaptação das crianças na passagem da primeira à segunda fase do Ensino Fundamental e, b) problematizar os modos como os pesquisadores dos trabalhos publicados no GT-13 da 42ª reunião da ANPEd retratam as crianças enquanto sujeitos da pesquisa e do processo ensino-aprendizagem.

Nossa preocupação se justifica pelas dificuldades que as crianças geralmente apresentam ao finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Quinto Ano) quando já estão familiarizadas com uma determinada rotina, com dois ou três professores e, quase sempre, fazendo parte da mesma turma e, no ano seguinte (Sexto Ano), precisam interagir com sete ou mais professores e com outros alunos na fase final desse nível de ensino. Essa transição geralmente ocorre entre os 10 (dez) e 11 (onze) anos, ou seja, de um ano para o outro, a criança passa por uma mudança abrupta, precisando de mediações e processos de escuta para continuar sua trajetória acadêmica e lidar com as dificuldades e desafios que se apresentam.

Com base em pesquisa bibliográfica, selecionamos o GT-13 da ANPEd por se tratar de um Grupo de Trabalho que toma como temática central a educação que se processa no Ensino Fundamental. Situamos a pesquisa na 42ª Reunião Anual de 2025 com o total de 38 (trinta e oito) resumos expandidos anunciados na plataforma e 36 (trinta e seis) efetivamente disponíveis³.

Todos os trabalhos foram lidos na íntegra e catalogados de acordo com as seguintes categorias: título; autoria; adaptação ou transição das séries iniciais para as finais; relaciona a transição com a formação de professores; apresenta a manifestação das próprias crianças; autores e teorias utilizadas; temas explorados; instituição; região e financiamento. O quadro abaixo mostra a organização dos trabalhos considerando a região das instituições às quais os/as pesquisadores/as estão vinculados/as e a presença ou não de financiamento:

Quadro 1.

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR REGIÃO E AGÊNCIA DE FINANCIAMENTO					
Estados	Quantidade e por Estados	Região	Quantidade e por Região	Financiamento	Quantidade e por financiamento
Rio Grande do Sul	19	Sul	20	Sem Financiamento	25
Rio de Janeiro	8	Sudeste	11	CADEF	4

△ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/adaptacao->

Fonte: Os autores a partir dos dados da ANPEd

A maior parte dos trabalhos pertence a autores das universidades da Região Sul e Sudeste, assim como a maioria se apresenta como pesquisas realizadas sem nenhum financiamento, pois, dos 36 trabalhos, apenas 11 contam com um e até dois tipos de financiamento. Os trabalhos apresentam várias perspectivas teóricas e metodológicas como teoria crítica, multiculturalismo, narrativas de professores (auto)biográficas; discussões de gênero e de relações étnico-culturais, gestão e avaliação em larga escala, interdisciplinaridade, dentre outras.

TRANSIÇÃO DO 5º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AUSÊNCIA PREOCUPANTE

A análise dos textos do GT-13: Educação Fundamental da 42ª Reunião Anual da ANPEd demonstrou que nenhuma pesquisa abordou questões relacionadas à transição e/ou adaptação das crianças dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa é uma constatação no mínimo preocupante, uma vez que, a cada ano, há milhares de crianças em todo o Brasil passando por essa mudança. Até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para além das prescrições relacionadas a períodos da aprendizagem e do desenvolvimento, orienta que se conduzam os processos educacionais de modo a contemplar as dificuldades de adaptação das crianças:

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso. (BNCC, 2018, p. 59)

Todas essas mudanças contidas na BNCC como as diferenças nos componentes curriculares e a troca de professores “generalistas” para professores “especialistas” contribuem para o aumento das taxas de reprovação dos alunos e dos índices de distorção idade/série no 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, há outros fatores que conspiram para a reprovação e distorção idade/série das crianças nos primeiros anos da segunda etapa do Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2025: Resumo Técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2026), em 2025 os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram ofertados em 101.292 escolas enquanto que os Anos Finais desse nível de ensino foram ofertados em 61.354 escolas (Brasil, 2026, p. 68). Pela disparidade entre a quantidade de escolas temos uma ideia da descontinuidade dos estudos para muitas crianças.

Embora tenha sido registrado um pequeno declínio nos índices de distorção idade/série na rede pública, os números continuam refletindo as dificuldades dos alunos no Ensino Fundamental, pois, “nos anos iniciais, passou de 7,8% para 7,3%” e “nos anos finais, de 17,9% para 16,4%”, o Censo ainda confirma que “nessa etapa, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 6º, o 7º e o 8º anos, com 16,4%, 17,1% e 16,6%, respectivamente”. (Brasil, 2026, p. 28).

Temos de considerar, ainda, que a maior oferta de Ensino Fundamental se dá em escolas da rede municipal e que muitas delas sobrevivem com uma infraestrutura precária e sem acesso à internet ou com acesso instável e limitado, diminuindo as possibilidades de uso de tecnologias mais atualizadas no processo de ensino. Como o próprio Censo Escolar de 2025 afirma:

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (14,9%), projetor multimídia (64,4%), computador de mesa (43%) ou portátil (40,4%) para os alunos, ou mesmo internet disponível para uso desses aparelhos (40,8%). (Brasil, 2026, p. 70).

Os problemas de infraestrutura das escolas somados às mudanças curriculares que se transmutam na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental contribuem para a manutenção da repetência e exclusão das crianças. Além desses fatores, os estudos indicam que os alunos referem a diminuição dos laços afetivos que, na etapa anterior, eram mais intensos, a ausência de atividades lúdicas, as alterações no ambiente escolar, visto que geralmente há mudanças na estrutura das escolas que ofertam a segunda etapa do Ensino Fundamental, assim como a mudança da “cultura escolar”. (Reis; Nogueira, 2021)⁴.

Não é difícil perceber nas escolas o quanto esses problemas acarretam mal-estar, sentimento de impotência e sensação de fracasso nas crianças. Mais doloroso do que a repetição de um ano letivo é a sensação de inferioridade que a criança sente em relação às outras crianças, os olhares ou repercussão dos pais, uma vez que nem sempre os responsáveis têm uma noção apropriada do problema e, às vezes, a postura dos próprios professores que, sob a lógica capitalista de que os “esforçados” sempre vencem, não apresentam a mesma paciência e dedicação aos alunos “repetentes”.

Essa breve discussão nos leva a fazer duas considerações. Primeira que, o fato de um GT conceituado sobre a Educação Fundamental não apresentar trabalhos sobre as dificuldades de transição/adaptação das crianças do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental pode significar que os pesquisadores não estão interessados nessa questão, sejam aqueles das universidades ou do próprio Grupo de Trabalho. Isso é muito preocupante haja vista que o problema não foi solucionado, pelo menos não na vida concreta das crianças.

A segunda consideração, que também é preocupante, diz respeito a própria continuidade do problema. Se, todos os anos, temos crianças que estão passando por dificuldades na transição do 5º ao 6º Anos do Ensino Fundamental, isso pode significar que ou as possibilidades de resolução desse problema já foram apontadas, mas não há vontade política ou competência para implementar novas medidas, ou que a estrutura curricular foi mal pensada, ou seja, é incoerente e não condiz com as especificidades das crianças entre 10 e 11 anos. De fato, uma criança não muda totalmente de “fase” de um ano para outro, ninguém deixa de ser menos criança em 365 dias, desta feita, não se deveria mudar toda uma estrutura curricular do final de um ano ao início do próximo. Isso demonstra mais que uma incoerência curricular, apresenta provas claras de crueldade em relação à vida das crianças.

MANIFESTANDO AS “VOZES” INFANTIS

Por isso, na infância do pensamento, a ignorância tem vários significados possíveis: ela é ausência de saber, mas também é o saber afirmativo que não aceita o que “todo mundo” considera saber; é não querer saber o que, nem como, todo mundo sabe. Então, no mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe. Não sabe o saber que não se sabe a si mesmo e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber. A ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis. (Kohan, 2015, p. 219).

A maior parte dos autores dos 36 Resumos Expandidos publicados no GT-13: Educação Fundamental da ANPEd na Reunião Nacional de

2025 afirma a importância de considerar as “vozes” das crianças nas pesquisas e nos processos ensino aprendizagem. Todavia, apenas dois trabalhos foram destacados na análise: um por citar, de fato, os pronunciamentos das crianças e elaborar a análise a partir dessas “falas” e o outro por defender esse empreendimento metodológico e perspectiva teórica, embora ainda não o faça por se tratar de uma pesquisa em andamento.

Os Resumos Expandidos que trabalham “com” as crianças são: 2 - “Anos iniciais do ensino fundamental: a percepção das crianças” de Morgana Domenica Hattge e, 30 - “Quem está na escuta das infâncias na escola no pós-pandemia?” de Eliana da Costa Pereira de Menezes e Letícia de Lima Borges. Essas autoras compreendem que essa é uma excelente abordagem das pesquisas para, a partir dos relatos das próprias crianças, contribuir para a criação e implementação de políticas educacionais mais inclusivas e adequadas às realidades das crianças. Essa compreensão aparece na descrição de suas pesquisas:

Possibilitar escuta às infâncias é prática ainda pouco usual no cenário da Pesquisa em Educação e Ensino no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto em andamento se propõe a compreender melhor os contextos escolares que se instituem, os modos como as crianças se percebem no espaço escolar, as estratégias que utilizam para se movimentar nele, considerando suas singularidades, seus contextos de vida e consequentemente, os diferentes modos através dos quais vivenciam suas infâncias. (Hattge, 2025, p. 1).

Trata-se de uma investigação que aposta na escuta das crianças e suas infâncias e na sua forma heterotópica de compor o mundo como potência para o devir de uma escola outra. Com isso, pensa a infância como um modo de estar no mundo a partir do conceito de infância menor, enquanto aquela que desafia nossas certezas e previsões, escapa às tentativas de captura e desassossega os saberes instituídos, sobretudo, nossas práticas. Questiona a ideia de educação como fabricação de um ideal de desenvolvimento, pois defende residir na alteridade das infâncias possibilidades múltiplas de pensarmos de outros modos a educação e nossas práticas. (Menezes; Borges, 2025, p. 1).

Levar adiante pesquisas com as crianças não é uma simples mudança de direção metodológica, mas a elaboração do pensamento de modo a inverter o olhar adultocêntrico⁵ para se permitir perspectivar junto com as diferentes infâncias. Não se trata de uma empatia, não é se colocar no lugar da criança, mas, permitir-

se ser afetado por *outrem* para construir outras formas de ver e compreender o que se passa em nosso entorno e em torno das crianças. “Não é o ponto de vista que varia com o sujeito, pelo menos em primeiro lugar; ao contrário, o ponto de vista é a condição sob a qual um eventual sujeito apreende uma variação (metamorfose) ou algo = x (anamorfose)”. (Deleuze, 2011, p. 40)⁶.

As autoras supracitadas compreendem muito bem esse perspectivismo, pois não retratam ou não se condicionam a teorias que estabilizam e enquadram as várias fases de desenvolvimento da criança a partir da biologia e da psicologia e, nem por um momento, duvidam da credibilidade da criança enquanto sujeito do mundo e da pesquisa.

Hattge (2025, p. 2) informa que “junto à Filosofia da Diferença busca-se possibilitar escuta para as manifestações singulares das crianças”. A pesquisa objetiva “analisar como a cultura escolar é compreendida por crianças de 6 a 11 anos” (*Ibidem; Idem*) a partir de encontros e desenhos produzidos pelas crianças. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os primeiros desenhos e “vozes” das crianças não foram citados, todavia, essa parece ser a proposta, pois diz que é “importante frisar que a intenção é pesquisar com as crianças e não sobre elas” (*Idem*, p. 2). Pelos arranjos metodológicos e pela proposta teórica da “Sociologia da Infância” e da “Filosofia da Diferença” podemos entender que tais desenhos e “vozes” serão expostos e não apenas descritos e analisados.

Menezes e Borges (2025) estão preocupadas com a ausência de escuta às crianças nas escolas ou com a escuta processada apenas para diagnosticar ou identificar desvios de comportamento ou patologias relacionadas aos efeitos da pandemia. Sua pesquisa

utiliza a cartografia como percurso metodológico e a produção farta de materiais produzidos pelas próprias crianças ou com elas, como registros de encontros, troca de cartas, desenhos, imagens e fotografias tiradas pelas crianças. “Foram vinte e duas crianças escutadas que, através da escrita de cartas, ofereceram narrativas sobre suas experiências vividas e percepções de escola e modos de aprender durante e após o contexto da pandemia da Covid-19” (Menezes; Borges, 2025, p. 2).

As autoras problematizam as percepções do tempo que nos moldam na realização das pesquisas (*chrónos*) e a necessidade de experimentarmos o tempo de outra forma, na sintonia do tempo das crianças e de seus processos (*kairós e aión*), sem apressá-las e sem tentar adaptá-las à intensidade frenética do nosso tempo. As “falas” das crianças destacadas pelas autoras nos fazem pensar e são capazes de afetar cada adulto de formas diferentes com ou sem os recursos teóricos processados pelas autoras. Dito de outra forma, cada um de nós pode recolher as “falas” das crianças e elaborar o seu próprio pensamento da forma que se sentir afetado. Ouçamos:

As aulas eram legais e chatas também. Porque eu não sabia fazer os temas, assim que percebi minha aprendizagem. Eu senti muita falta da professora. O mais difícil foi aprender em casa, porque eu tinha dificuldade de aprender sozinha. (Criança, 11 anos, apud Menezes; Borges, 2025, p. 2).

Quando voltei para a escola achei mais legal porque tinha bastante amigos e a gente aprende mais. Em casa eu me sentia sozinho, porque meu pai e minha mãe iam trabalhar. Acho que eu não aprendi quando estava em casa e acho que isso fez com que eu tivesse dificuldade agora. (Criança, 10 anos, apud Menezes; Borges, 2025, p. 4).

Na pandemia o mais difícil era não poder sair, o aprendizado foi difícil, senti falta (sic) dos amigos. Após a pandemia consegui retornar a escola, foi ótimo, matei a saudade das amigas e consegui aprender com mais facilidade, pois a professora ajuda muito. (Criança, 11 anos, apud Menezes; Borges, 2025, p. 4).

As lentes teóricas que utilizamos para “analisar” as “falas” das crianças podem ser múltiplas, diferentes e até opostas, mas, se realmente somos afetados, o efeito do espelho se expande, pois, esse movimento nos leva a “analisar” os modos como tomávamos essas “falas” e como as tomamos agora. Foram as crianças que mudaram ou nós que não as escutávamos? Mirar as “falas” como uma imagem que precisou ser intencionalmente distorcida, retorcida, deformada e retomada para poder ser finalmente vista em toda a sua

potencialidade e exatidão, falas de sujeitos pensantes, vivos e dignos de reconhecimento, anamorfose.

É uma mudança de perspectiva teórica que implica outras mudanças intensas na forma de executar as pesquisas. De fato, a décadas que a metodologia da pesquisa “sobre” ou “com” crianças vem recebendo contribuições de vários pesquisadores. Em 2010, Martins Filho e Barbosa (2010) chamavam atenção para a necessidade de adaptações metodológicas:

Falamos do necessário enfrentamento aos desafios em querer desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas. (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 13).

Apenas para registro, não devemos esquecer que a Sociologia da Infância vem avançando bastante nesse sentido desde o início do século XX. A criança já foi objeto de diversas ciências e áreas do conhecimento como a medicina, a psicologia, a biologia, a estatística, a pedagogia e a religião, em cada uma dessas recebeu um tratamento, um conceito, uma medida, um diagnóstico e foi medida, pesada e encaixada em escalas estanques de desenvolvimento, sempre com uma visão em comum: a de um indivíduo em vias de se tornar um adulto.

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41), as infâncias e suas culturas começaram a ser descritas pelos sociólogos nos Estados Unidos em 1920, na França em 1932 e no Brasil em 1947 com o trabalho de Florestan Fernandes “As trocinhas do Bom Retiro”. Assim as autoras realizam a demarcação da Sociologia da Infância no tempo e em diferentes países:

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente. (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 41).

As autoras supracitadas destacam a grande importância do trabalho de Florestan Fernandes sobre as “Trocinhas do Bom Retiro” para o início da Sociologia da Infância no Brasil. De fato, Florestan Fernandes pretendia realizar um trabalho sobre o folclore e a cultura das crianças que se reuniam em grupos de ruas chamados de “trocinhas” nos bairros de São Paulo, no entanto, com o avanço do

trabalho e da quantidade de dados, Fernandes terminou por desenvolver um estudo plenamente centrado no que as crianças compreendiam sobre as suas práticas e relações dentro do grupo, como incorporavam alguns costumes e tradições, mas, também, como criavam ou ressignificavam seus ritos e modos específicos de viver no grupo. Esse estudo foi escrito em 1941 e publicado originalmente em 1947. Tivemos acesso a uma versão de parte desse trabalho publicada em 2004⁷.

Os estudos iniciais da Sociologia da Infância no Brasil estavam atrelados à necessidade de socialização e educação das crianças dentro de uma visão durkheimiana, sob a qual, a criança não tinha voz tendo que se submeter aos modos e valores das pessoas adultas. Como vimos, essas perspectivas foram avançando e acompanhando os movimentos teórico-filosóficos que se desenvolveram nas diversas áreas das ciências no Brasil, dentre elas, a Teoria Crítica, o Multiculturalismo, o Pós-Colonialismo, os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Estruturalistas e a Filosofia da Diferença, dentre outros.

Em nosso tempo e no âmbito da Filosofia da Diferença, as discussões e perspectivas sobre a criança foram radicalizadas, levando uma parte dos estudiosos a pensar a multiplicidade das infâncias considerando seus diferentes contextos e, principalmente, enxergando as crianças em sua autonomia, racionalidade, necessidades e especificidades. Sob essa perspectiva, a criança não é mais tomada como estando em tempos e escalas preparatórias para se tornar um adulto, um consumidor, um trabalhador e um meio para servir à sociedade capitalista, mas como um ser humano que vive toda a intensidade de sua infância.

Vários autores se lançam nessa empreitada de demonstrar o quanto as crianças representam um grupo que, por ser julgado frágil, impotente, sem racionalidade apropriada (infantil, ingênuo) é objeto de uma maquinaria de poder que simultaneamente cria dispositivos para a sua proteção e lhe destitui o direito à voz, voto e volição. Dentre esses autores destacamos: Kohan (2015), Kohan, e Kennedy (2011), Sílvia Gallo (2013, 2021), Gallo e Limongelli (2020), Daniel Gaivota (2024) e Carvalho e Leite (2018).

Todos esses autores e muitos outros contribuem significativamente, através de suas pesquisas, para modos outros de pensar e acompanhar as infâncias. Se continuarmos a pensar que as crianças são totalmente ignorantes, irracionais, destituídas de discernimento, pessoas que “não tem querer”, ou seja, que não teriam vontades, nem gostos e nem sentimentos, não estaremos respeitando as crianças – por mais que nosso impulso protetor diga o contrário – mas sim, isolando-as do convívio social e, dessa forma, estaremos sim contribuindo para um processo de exclusão de um grupo social. Sem dúvida, essa é a pior forma de exercício do poder, pois, do alto da pretensa sabedoria de um grupo dominante, invalida-se a cultura, os saberes, a liberdade e os demais direitos de outro grupo considerado inferior e menos digno de existência. E apesar de todo esse aprisionamento, as crianças se irrompem e aproveitam qualquer linha de fuga para fazer valer seus modos de pensar e de viver:

A infância é uma espécie de borracha que insiste em apagar as armadilhas teóricas que insistem em prendê-la nesses componentes discursivos, [teorias que padronizam as fases do desenvolvimento infantil] pois justamente trata-se não de uma fase, quiçá composta por tantas outras, mas de uma alucinante experiência irrepetível em seu tempo e espaço. Uma criança experimenta muitas infâncias porque co-habita, na medida em que produz, muitos espaços e muitas temporalidades. (Carvalho; Leite, 2018, p. 397; os grifos em colchetes são nossos).

Precisamos exercitar um pensamento mais respeitoso em relação às tantas infâncias que vivem e sobrevivem nesta sociedade capitalista e violenta. As crianças, mesmo com todas as leis, instituições e afirmação de direitos não são isentas ou imunes ao racismo, à pobreza, à misoginia, à fome, à violência física e psicológica, à violência sexual, ao abandono e à solidão. Em se tratando de educação e de pesquisa, o caminho para esse respeito é colocar em cena as suas vozes e as suas produções.

DE VOLTA AO CURRÍCULO, DE VOLTA ÀS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS NO 5º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fizemos uma visita ao início da Sociologia da Infância no Brasil e aos avanços e mudanças de perspectivas nos estudos sobre a infância para voltarmos a pensar no problema das dificuldades que as crianças enfrentam na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental. Notemos que, essas dificuldades eram percebidas na passagem da 4ª à 5ª Série quando o Ensino Fundamental era de oito anos.

De acordo com o diagnóstico do Plano Nacional de Educação - PNE aprovado pela Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, houve uma redução no número de matrículas de crianças na faixa de 4 (quatro) a 6 (seis) anos na esfera pública estatal e nas escolas privadas, em contraste, os municípios intensificaram a oferta nos anos de 1987 e 1998:

Observando a distribuição das matrículas entre as esferas públicas e a iniciativa privada, constata-se uma redução acentuada no atendimento por parte dos Estados, uma pequena redução na área particular e um grande aumento na esfera municipal. Em 1987, os Estados atendiam 850 mil e, em 1997, somente 600 mil, baixando sua participação no total de matrículas de 25,9% para 9,6% e as da iniciativa privada, de 34 para 24%. Em 1998, a retração foi maior ainda: para 396 mil matrículas. Já os Municípios passaram, naquele período, de 1,3 milhão de matrículas para 2,7 milhões, aumentando sua parcela, no conjunto, de 39,2% para 66,3%. Esse fenômeno decorre da expressão e pressão da demanda sobre a esfera de governo (municipal) que está mais próximo às famílias e corresponde à prioridade constitucional de atuação dos Municípios nesse nível, simultaneamente ao ensino fundamental. (Brasil, 2001, 2. Ensino Fundamental; 2.1. Diagnóstico).

Se os governos estaduais e a esfera privada não atendem a população, os municípios acabam por prestar esses serviços onerando ainda mais os cofres das prefeituras, mesmo que, de acordo com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os municípios devam “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas nas zonas urbanas e rurais, na proporção da distribuição populacional, e, *com prioridade, o ensino fundamental*” (Art. 11, Inciso V. Grifo nosso), enquanto que os Estados devem “assegurar o ensino fundamental e *oferecer, com prioridade, o ensino médio* a todos que o demandarem” (Art. 10, Inciso VI. Grifo nosso).

Mesmo que os Estados devam “assegurar o Ensino Fundamental” sua prioridade é a oferta de Ensino Médio e, a lei não os obriga a ofertar a Educação Infantil. Esta, fica a cargo dos municípios que, ainda precisam “oferecer” “com prioridade, o ensino fundamental”. As estatísticas comprovaram que os Estados estavam se desobrigando a atuar em regime de colaboração com os municípios de modo que uma saída possível para o atendimento da grande demanda de crianças nos últimos anos da Educação Infantil foi incorporar as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, dessa forma, tanto os Municípios quanto os Estados entrariam no custeio da educação dessas crianças.

Essa medida estava de acordo com os objetivos do Plano Nacional da Educação de 2001 que, comprovando a baixa quantidade de alunos de 14 anos que conseguiam finalizar o Ensino Fundamental no tempo correto em 1998, propõe a ampliação desse nível de ensino para 9 (nove) anos. De acordo com o Plano, “dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental”. A distorção idade/série é o principal fator para a evasão provocando “custos adicionais aos sistemas de ensino” (Brasil, 2001, 2. Ensino Fundamental; 2.1. Diagnóstico). Por tudo que foi diagnosticado, o PNE de 2001 institui como segunda meta para os próximos dez anos

“2 - Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001, 2.3 Objetivos e Metas).

Essa meta é alcançada por meio da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB, Lei 9394/96 e “dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. (Brasil, 2006, preâmbulo). A lei ainda estabelece que os Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão fazer as alterações até 2010.

A Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação – MEC, criou um documento com orientações para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, sempre chamando a atenção para as questões curriculares visando a adaptação das crianças, pois, segundo o documento:

é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais” (Beauchamp et al., 2007, p. 8. Grifos nossos).

O documento apresenta uma série de proposições e relembra algumas que já deveriam fazer parte da compreensão dos profissionais da educação e também dos familiares e responsáveis, por exemplo, que a Educação Infantil não deve ser tomada como um ensino preparatório para o Ensino Fundamental, já que este tem

seus próprios objetivos e que o primeiro ano não deve se restringir ou ser confundido com a alfabetização, em síntese:

Retomando as idéias iniciais deste texto, é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem” (Beauchamp et al., 2007, p. 8, grifos nossos).

Não temos dúvidas quanto ao empenho dos profissionais da educação de todas as esferas e instituições do Brasil quanto aos estudos e discussões para promover um Ensino Fundamental adaptado às várias idades das crianças. Mas, talvez esses esforços não tenham se materializado ou ainda não tenhamos condições de promover uma análise mais realista sobre a vivência das crianças nesse nível de ensino de modo a verificar, analisar e acompanhar as mudanças “estruturais” nos currículos escolares do Ensino Fundamental, sobretudo na rede pública. Vimos, com base em algumas pesquisas, que os maiores índices de reprovação se davam nas quintas séries do Ensino Fundamental de Oito Anos, e, posteriormente, o Censo Escolar da Educação Básica 2025 (Brasil, 2026) demonstra que a distorção idade/série continua no Ensino

Fundamental de Nove Anos tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Finais e, nestes, principalmente nos 6º, 7º e 8º Anos. Dessa forma, é notório que as “dificuldades” dos alunos continuam na passagem dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto no de oito, quanto no de Nove Anos.

Gil; Klein e Scherer (2024) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as taxas de reprovação nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS) no período de 2009 a 2018. Em relação às taxas nacionais de reprovação pode parecer que Ivoti não tem uma reprovação alarmante, todavia, os autores consideram as taxas expressivas por se tratar de “uma região com alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), onde há poucos problemas sociais, cujos índices educacionais são relativamente bons”. (Gil; Klein; Scherer, 2024, p. 2).

Os autores fazem um resgate de alguns períodos da História da Educação Brasileira demonstrando as fragilidades da estrutura curricular do ensino brasileiro disposta em séries e a presença de uma “naturalização da reprovação” nas escolas. Vejamos os principais dados estatísticos de sua pesquisa:

A média geral da escola é de 9,87% de alunos reprovados, anualmente. Dos 677 alunos reprovados no período, 478 (70,6%) eram alunos dos anos finais. Chama a atenção a diferença dos índices de reprovação nas turmas de transição do 5º e 6º anos, sendo muito menor no 5º ano do que no 6º. No período avaliado, essa diferença praticamente nunca é menos que o dobro, chegando ao triplo e, em alguns anos, ao quádruplo. Interessante notar que, também nos anos iniciais, os maiores índices de reprovação não estão no último ano da etapa (ou seja, no 5º ano), mas naquele que o precede (o 4º ano). É como se houvesse algum constrangimento em reprovar os alunos no último ano de cada etapa (ou seja, no 5º e no 9º ano). (Gil; Klein; Scherer, 2024, p. 15-16).

A pesquisa é de extrema importância porque trabalha com dados compilados por uma década e que nos dão a dimensão do desenvolvimento do ensino de forma localizada. Os autores insistem em uma relação um tanto paradoxal entre o possível “constrangimento em reprovar” os alunos no “último ano de cada etapa (no 5º e no 9º ano)”, como visto na citação anterior, e, uma prática de professores amparada na ideia de seletividade e preparação do aluno para a admissão na próxima etapa do Ensino Fundamental, como podemos ver na citação a seguir:

O padrão dos números permite aventar a hipótese de uma persistência das práticas de seletividade que vigoraram antes de 1971, quando era preciso ser aprovado no exame de admissão, para ingressar no ginásio. Os números sugerem que os professores, de algum modo, seguem buscando identificar e selecionar os alunos que supostamente não estariam aptos à continuidade dos estudos (ou, talvez, que ainda não estariam preparados para essa segunda etapa de escolaridade), como se estivesse mantida a lógica do período que precedeu o estabelecimento em lei de oito anos de escolaridade obrigatória. Evidentemente, para avançar nessas análises, seria necessário lançar mão de outros processos metodológicos, que extrapolam os propósitos deste artigo. (Gil; Klein; Scherer, 2024, p. 13. Grifo nosso).

Apresentamos essa pesquisa por seu valioso trabalho sobre os números de reprovação nos anos que aqui nos interessam, mas também para demonstrar que os autores insistem em afirmar que as dificuldades das crianças continuam na passagem do último ano das Séries Iniciais para o primeiro ano das Séries Finais, 5º e 6º Anos respectivamente. Chamamos atenção para a expressão “dificuldades das crianças na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental”, pois ela não representa o que as crianças passam e nem situa corretamente o tempo em que essas pretensas dificuldades ocorrem. De fato, as dificuldades ocorrem no ano que se inicia a segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, no 6º Ano, pois é neste Ano que se observam os maiores índices de reprovação.

Também afirmamos que esse 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos o qual as crianças deveriam cursar aos 11 anos de idade, corresponde à 5ª Série do Ensino Fundamental de Oito Anos, quando as crianças a cursavam também aos 11 anos. O que essas pesquisas e índices de reprovação, evasão e distorção ano/série nos levam a pensar? Seguramente nos apontam uma hipótese muito preocupante que deve ser investigada em todos os municípios: talvez as mudanças curriculares orientadas pelos documentos oficiais não tenham ocorrido na prática e, dessa forma, houve uma mudança de nomenclatura com o aumento de mais um ano no Ensino Fundamental, todavia, a estrutura desse nível de ensino continuou a mesma, com as crianças de 11 anos sendo submetidas a uma mudança curricular e cultural abrupta, sem nenhuma mediação dos pensadores dos currículos.

Temos, portanto, quatro considerações imbricadas: a primeira de que o 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, no qual ainda prevalecem as altas taxas de reprovação e distorção idade/série corresponde à 5ª Série do Ensino Fundamental de Oito Anos, na qual também se observava altos índices de reprovação. A segunda corresponde ao mal entendido quanto às dificuldades das crianças “na passagem ou na transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental”, pois, na verdade, tais dificuldades ocorrem no início das Séries Finais, ou seja, no 6º Ano e não no 5º, uma vez que é naquele Ano que começam a ocorrer as maiores taxas de reprovação e distorção idade/série. A terceira consideração diz respeito ao que os profissionais da educação e pesquisadores nomeamos de “dificuldades das crianças de adaptação ou dificuldades na transição” do 5º ao 6º Ano, pois, se mirarmos por outro ângulo, tais “dificuldades” não são a causa da reprovação, mas o efeito do exercício de poder dos curriculistas que representam as

políticas do Estado que governam os corpos e a trajetória escolar dos alunos, definindo o exato momento em que as crianças deveriam passar para outro nível de ensino ou por mudanças abruptas na estrutura curricular e na cultura escolar.

Quanto a essa terceira consideração precisamos processar um escrutínio sobre as teorias que, do âmbito de várias ciências, foram responsáveis pelas explicações, no decorrer da história da escolarização no Brasil, sobre como as crianças aprendem; se realmente é possível aprender; em quais “estágios” ou “fases” as crianças estão “prontas” para a aprendizagem sobre determinados “conteúdos”, enfim, quando podem ou devem deixar de ser tratadas como crianças.

A quarta consideração diz respeito a nossa própria incapacidade de resolver o problema curricular que tanto dificulta a vida das crianças por volta dos onze anos de idade. Se essa estrutura curricular serial que apresenta um “fosso” ou uma ruptura abrupta entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental não funciona ou funciona para poucos, por que não processamos as mudanças, de modo a atender as necessidades de aprendizagem das crianças? Essa questão é muito importante porque resvala nas relações de poder e saber entre os sujeitos partícipes do processo de escolarização: as crianças, que são as mais afetadas pela mudança curricular abrupta, não são ouvidas acerca das dificuldades vivenciadas. Nós, os especialistas da educação, assumimos o poder sobre as crianças e designamos o que, como e quando devem aprender. É possível que nós mesmos tenhamos passado por essas dificuldades quando crianças e tenhamos reprovado na 5ª Série do Ensino Fundamental de Oito Anos, no entanto, ao nos tornarmos adultos, esquecemos de que também ninguém nos ouvia e que, tal qual a criança de hoje,

fomos culpabilizados por essa reprovação e, alguns de nós, tornamo-nos os únicos responsáveis por repetir a 5ª Série.

Uma crítica genealógica nos obriga a enxergar que as crianças representam um grupo colonizado e seus saberes são tomados, para usar as expressões de Foucault (2002), como um “saber desqualificado” ou “saberes sujeitados”⁸ que participam de forma enfraquecida da arena de disputa para as políticas e práticas curriculares. Os currículos são desenhados a partir dos subsídios teóricos que norteiam o que os especialistas da educação pensam *sobre* a infância, *sobre* as necessidades e possibilidades das crianças, *sobre* o que determinam como *habilidades e competências* das crianças distribuídas de acordo com o que pensam sobre os vários níveis de desenvolvimento das crianças. Como poderíamos “dessujeitar” os saberes das crianças? Talvez devamos dar ouvidos a Foucault e a sua genealogia:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – ‘menores’, talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, esse é o projeto dessas genealogias em desordem e picadinhas. Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto. (Foucault, 2002, p. 15-16).

Pois bem, precisamos de um determinado ou vários empreendimentos que possibilitem “dessujeitar” os saberes das crianças acerca de suas necessidades e dificuldades que vivenciam em decorrência da própria submissão às maquinarias do saber-poder do que é considerado científico em relação ao currículo e às aprendizagens e desenvolvimentos da infância. Por trabalhar com e para crianças somos afetados por sua potência que nos instiga a acreditar na esperança de que as pesquisas com as infâncias possam contribuir para a liberdade das crianças em gritar suas vozes, escancarar suas dores e vontades. Não se trata de uma “concessão” ou “benevolência”, mas a materialização do respeito às crianças como seres humanos pensantes. Foi com essa esperança que buscamos as pesquisas que “dão” vozes às crianças para discutir

e pensar sobre as “suas” “dificuldades” e o problema da repetência no início das Séries Finais do Ensino Fundamental.

Estamos apenas aventando algumas hipóteses e considerações sobre a infância e sobre o problema histórico e recorrente da reprovação no 6º Ano do Ensino Fundamental. Temos a pequena intenção de que este trabalho contribua para a continuidade de pesquisas que investigam e trabalham *com* as crianças, assim como a produção de investigações sobre o problema da estrutura curricular do Ensino Fundamental dividido entre Anos Iniciais e Anos Finais e, sobretudo, na fissura ou mudança abrupta de estrutura e cultura da escolarização na passagem da primeira para a segunda etapa desse nível de ensino.

O TEXTO ESTÁ ACABANDO, MAS OS PROBLEMAS DA PESQUISA NÃO

Este texto se coloca como um movimento de problematização acerca da importância de “darmos” voz às crianças em nossas pesquisas e de provocar o pensamento sobre a reincidência da afirmação das pretensas “dificuldades das crianças” na passagem do último Ano da primeira etapa (5º Ano) para o primeiro Ano da segunda etapa (6º Ano) do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nesse sentido, a pesquisa partiu da análise dos 36 (trinta e seis) Resumos Expandidos publicados no GT 13 – Educação Fundamental da 42ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, ocorrida em 2025.

As questões que nortearam a pesquisa foram: Quais trabalhos do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd apresentam discussões e contribuições sobre os processos de transição das crianças dos Anos

Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental e como as pesquisas dão “voz” a essas crianças?

Os seguintes objetivos foram perseguidos e atingidos durante este estudo: 1) Mapear as pesquisas do GT-13 da 42ª reunião da ANPEd que apresentam preocupações com o processo de transição e/ou adaptação das crianças na passagem da primeira à segunda fase do Ensino Fundamental e, 2) problematizar os modos como os pesquisadores dos trabalhos publicados no GT-13 da 42ª reunião da ANPEd retratam as crianças enquanto sujeitos da pesquisa e do processo ensino-aprendizagem.

Com base na pesquisa bibliográfica, todos os 36 Resumos Expandidos contidos no “GT – 13: Educação Fundamental” da ANPEd na edição de 2025 foram lidos na íntegra e retiradas as informações com base nas categorias que elegemos, quais sejam: título; autoria; adaptação ou transição das séries iniciais para as finais; relaciona a transição com a formação de professores; apresenta a manifestação das próprias crianças; autores e teorias utilizadas; temas explorados; instituição; região e financiamento.

Após a análise geral sobre os trabalhos, concentramos nossos esforços nas questões e objetivos da pesquisa. Os resultados apontam que nenhum trabalho publicado e disponível no GT-13 da 42ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 2025, abordou as questões relacionadas ao processo de transição e/ou adaptação das crianças na passagem da primeira à segunda fase do Ensino Fundamental.

Com relação ao segundo objetivo, foram destacadas e problematizadas as abordagens de dois Resumos Expandidos que

afirmam a importância de se usar as próprias “vozes” das crianças nas pesquisas, tomando-as como sujeitos históricos e prenes de saberes que muito podem contribuir tanto para as pesquisas quanto para a educação. Tal problematização nos permitiu fazer uma incursão nos estudos sobre a infância no Brasil demonstrando as mudanças de uma abordagem “adultocêntrica” para outras que apostam numa inversão do olhar - partindo da própria criança e com a criança - para investigar os processos e fenômenos que vivencia, como, por exemplo, o perspectivismo utilizado pela Filosofia da Diferença, o que Deleuze (2011) chama de anamorfose.

Com base em todas essas discussões retornamos ao problema das dificuldades de adaptação que as crianças enfrentam na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A seriedade e urgência em solucionar esse problema nos levou a apontar quatro considerações imbricadas que completam os resultados desta pesquisa: Como primeira consideração, demonstramos que as pesquisas, as estatísticas e os documentos oficiais atestam que tal problema persiste, mesmo depois do ajuste do Ensino Fundamental para Nove Anos. Há, portanto, a confirmação de que não houve grandes alterações na estrutura curricular do Ensino Fundamental, mesmo com as orientações dos documentos oficiais, uma vez que os índices de repetência, evasão e distorção Idade/Série continuam a ser notados no 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como ocorria na 5ª Série do Ensino Fundamental de Oito Anos.

A segunda consideração que fazemos é relacionada à passagem ou transição do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, ou melhor, às dificuldades vivenciadas pelas crianças nessa “passagem”, pois, do nosso ponto de vista, esse parece ser um equívoco, uma vez que as pesquisas e as estatísticas demonstram

que as repetências, evasão e distorção Idade/Série ocorrem com maiores índices no 6º Ano e não no 5º. Portanto, as dificuldades das crianças não ocorrem na “passagem”, mas sim e efetivamente no primeiro ano da segunda etapa do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A terceira consideração está centrada nas pretensas “dificuldades das crianças de adaptação ou dificuldades na transição” do 5º ao 6º Ano. Embora os especialistas em educação utilizemos essa expressão com frequência, ao aplicarmos um outro ângulo ao analisar essas questões, adicionando o fato de que as crianças geralmente são tomadas como pacientes desses processos de escolarização e ensino aprendizagens, percebemos que são os curriculistas e demais “sujeitos” detentores do conhecimento e do poder de estruturar os currículos oficiais que se equivocam ao proporem estruturas com mudanças abruptas às quais as crianças só precisam se adaptar ou se enquadrar. Nesse sentido, a causa dos problemas de repetência, evasão e distorção Idade/Série não são as “dificuldades das crianças”, tais problemas são o efeito do exercício do poder dos curriculistas e demais especialistas responsáveis pelas políticas educacionais. São essas políticas de Estado que governam e oprimem os corpos e a vida acadêmica dos alunos de todos os níveis de ensino, mas que se observa em sua forma mais perversa na estrutura do Ensino Fundamental de Nove Anos, sobretudo, no *intermezzo* do 5º ao 6º Ano.

A quarta e última consideração diz respeito a nossa incapacidade de resolver esse problema curricular que as crianças enfrentam por volta dos onze anos de idade. Temos ciência de que existe uma estrutura curricular ineficaz que trás sérias consequências para a vida das crianças, ou seja, uma estrutura que apresenta um fosso ou

uma ruptura abrupta entre o último ano da primeira etapa e o primeiro ano da segunda etapa do Ensino Fundamental de Nove Anos e, apesar desse problema se manter durante toda a história da escolarização brasileira, não conseguimos criar soluções efetivas. Vimos que há orientações curriculares das secretarias e outros órgãos ligados ao Ministério da Educação, mas que se mostraram ineficazes. Isso demonstra que precisamos quebrar essa “estrutura” e criar desenhos curriculares que atendam as necessidades das crianças, pois são elas que vivenciam esse processo.

Todos os resultados da pesquisa nos levam a defender a necessidade de as pesquisas sobre infância “ouvirem” as “vozes” das crianças, pois essa perspectiva pode contribuir para a criação de desenhos curriculares que funcionem. É no mínimo de um bom senso que os desenhos curriculares devam se adaptar às necessidades e condições das crianças e não o inverso, ou seja, não é minimamente razoável querer que as crianças – com todas as especificidades e desejos – adaptem-se a uma estrutura curricular rígida, imutável e infame.

Da mesma forma, enfatizamos a necessidade de pesquisadores e pesquisadoras continuarem a investigar essa e outras temáticas referentes às pretensas “dificuldades das crianças na passagem do 5º ao 6º Ano do Ensino Fundamental”, pois, se é perceptível que o problema não foi solucionado, isso é um indicativo de que as investigações devem continuar. Neste breve texto, apontamos algumas considerações, mas admitimos ser necessário um movimento maior, de crianças, professores, gestores, curriculistas e pesquisadores/as empenhados/as em investigar e implementar mudanças estruturais que respeitem as especificidades e necessidades das crianças no Ensino Fundamental de Nove Anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso: 02 mai. 2026.

BEAUCHAMP, Jeanete et al. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso: 3 abr. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 22 mai. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico**. [Recurso Eletrônico] – Brasília, DF: INEP, 2026.

BRASIL. **LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília-DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 20 abr. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Brasília-DF. 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Acesso: 20 abr. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 11.274 DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**, que altera a LDB, Lei 9394/96 e “dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental”. Presidência da República, Brasília-DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso: 20 abr. 2026.

CARVALHO, Alexandre F.; LEITE, César D. P. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. In: RODRIGUES, Allan de C.; BERLE, Simone; KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (p. 397-410).

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco; Tradução Luiz B.L. Orlandi. – 6 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2011.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Revista Pro-posições**, v. 15, n. 1 (43) – jan./abr, 2004. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/as-trocinhas-do-bom-retiro-d09yyl2xo3.pdf>. Acesso: 02 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: maria Emantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GAIVOTA, Daniel. **Escolas invisíveis**: dobras para uma críptica da visão pura. – Rio de Janeiro, NEFI, 2024.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 46, e236978, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8326276.pdf>. Acesso: 5 abr. 2026.

GALLO, Sílvio. Infância e resistência: resistir a quê?. **Revista Leitura: Teoria e Prática-LTP** [online]. vol.31, n.61, pp.199-211, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v31n61/v31n61a13.pdf>. Acesso: 01 mai. 2026.

GALLO, Sílvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81100/47104>. Acesso: 5 abr. 2026.

GIL, Natália; KLEIN, Delci Heinle; SCHERER, Regina. Reprovação escolar no Ensino Fundamental: análise da diferença dos índices nos anos iniciais e finais. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e90026, 2024. (p. 1-20). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CJmyhgbp3JcWr9hmbskhqbM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 07 jun. 2025.

HATTGE, Morgana Domenica. Anos iniciais do ensino fundamental: a percepção das crianças. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. 42ª Reunião Nacional da ANPEd (2025). GT13 - Educação Fundamental. João Pessoa-PB, 2025. Disponível em: <https://anped.org.br/anais/42reuniao-3-trabalhos/>. Acesso: 02 jun. 2026.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David Knowles. Childhood & Philosophy. **Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Vol. 7, Rio de Janeiro, NEFI, 2025, número especial (out. 2011).

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 05 abr. 2026.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas Com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso: 10 mai. 2026.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BORGES, Letícia de Lima. Quem está na escuta das infâncias na escola no pós-pandemia? In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. 42ª Reunião Nacional da ANPED (2025). GT13 - Educação Fundamental. João Pessoa-PB, 2025. Disponível em: <https://anped.org.br/anais/42reuniao-3-trabalhos/>. Acesso: 02 jun. 2026.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 27, e37594, 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100147&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, [Recurso Eletrônico], 2012.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2000). Especialista em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares – UFPA (2003). Mestre em Currículo e Formação de Professores - UFPA (2007). Doutora em Educação em Ciências e Matemática - IEMCI/UFPA (2016). Pós-Doutorado em Avaliação da Aprendizagem e Processos de Subjetividades Docentes pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2024). Experiência na Gestão da Educação Básica. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. Integra o Grupo de Pesquisa: “Educação e Diversidade na Amazônia-GEDAM/UFRA” e o Grupo de Pesquisa “Filosofia, Ética e Educação” da UFPA. Cursando Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1762-8852>.

² Pós-doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2017-2018) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013) na área de Filosofia da Educação; doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP); doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Psicologia da Educação; mestre em Educação também pela UNICAMP. Psicanalista membro da Associação Brasileira de Psicanálise e Psicoterapia Analítica de Grupo – ABPPAG. Bolsista

Produtividade CNPq desenvolvendo o projeto Megafascismo e neoliberalismo: crítica e alternativas à produção de subjetividades na educação contemporânea; é pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, na linha de Educação:

Desigualdade, Diferença e Inclusão e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil-UFLA). Coordena o Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (GRIITTE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>.

³ Dois trabalhos não são acessíveis na plataforma, são eles: 37 - “‘Ah! então patrimônio tem a ver com afeto’: caminhos percorridos no ensino fundamental para a construção da ideia de patrimônio” e 38 - “‘Aqui, pra gente ter estudo, tem que ser na multissérie!’: as classes multisseriadas e a escolarização das comunidades da Amazônia Acreana”. Tais nomes estão disponíveis em: <https://anped.org.br/anais/42reuniao-3-trabalhos/>. Acesso: 19 mai. 2026.

⁴ Reis e Nogueira (2021) realizaram um trabalho de “fôlego” ao mapearem as pesquisas que tratam desse tema no Brasil nos principais bancos de dados no período de 2009 a 2019.

⁵ Termo utilizado por Fúlvia Rosemberg (2012). De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010, p. 49), Rosemberg cunhou o termo “adultocentrismo” em 1976 “como uma forma de colonização”.

⁶ Nessa obra em que Deleuze faz a sua leitura sobre Leibniz, temos uma radicalização do “perspectivismo” que ele bebeu em Nietzsche: “Em Leibniz, como também em Nietzsche, em William e Henry James e em Whitehead, o perspectivismo é certamente um relativismo, mas não é o relativismo em que comumente se pensa.

Trata-se não de uma variação da verdade de acordo com um sujeito, mas da condição sob a qual a verdade de uma variação aparece ao sujeito”. (Deleuze, 2011, p. 40).

⁷ Conferir: FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: Revista Pro-posições, v. 15, n. 1 (43) – jan./abr, 2004. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/as-trocinhas-do-bom-retiro-d09yy12xo3.pdf>. Acesso: 02 mai. 2026.

⁸ Michel Foucault esclarece essa nomeação: “Por ‘saberes sujeitados’, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos... - esse saber que denominarei, se quiserem, o ‘saber das pessoas’” (2002, p. 12).