

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ROSIMEIRE APARECIDA VICENTE

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:
uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE APARECIDA VICENTE

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:
uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora no Programa de
Pós-Graduação em Educação: Psicologia da
Educação da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra.
Claudia Ferreira Leme Davis.

SÃO PAULO

2022

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: _____

Vicente, Rosimeire Aparecida

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021 / RosimeireAparecida Vicente. -- São Paulo: [s.n.], 2022.

168 p ; 30 cm.

Orientador: Claudia Ferreira Leme Davis.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

1. Revisão Integrativa. . 2. Transição entre EI e EF.. 3. Ensino Fundamental.. 4. Ensino Fundamental de nove anos.. I. Davis, Claudia Ferreira Leme. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. III. Título.

CDD

ROSIMEIRE APARECIDA VICENTE

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:
uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021

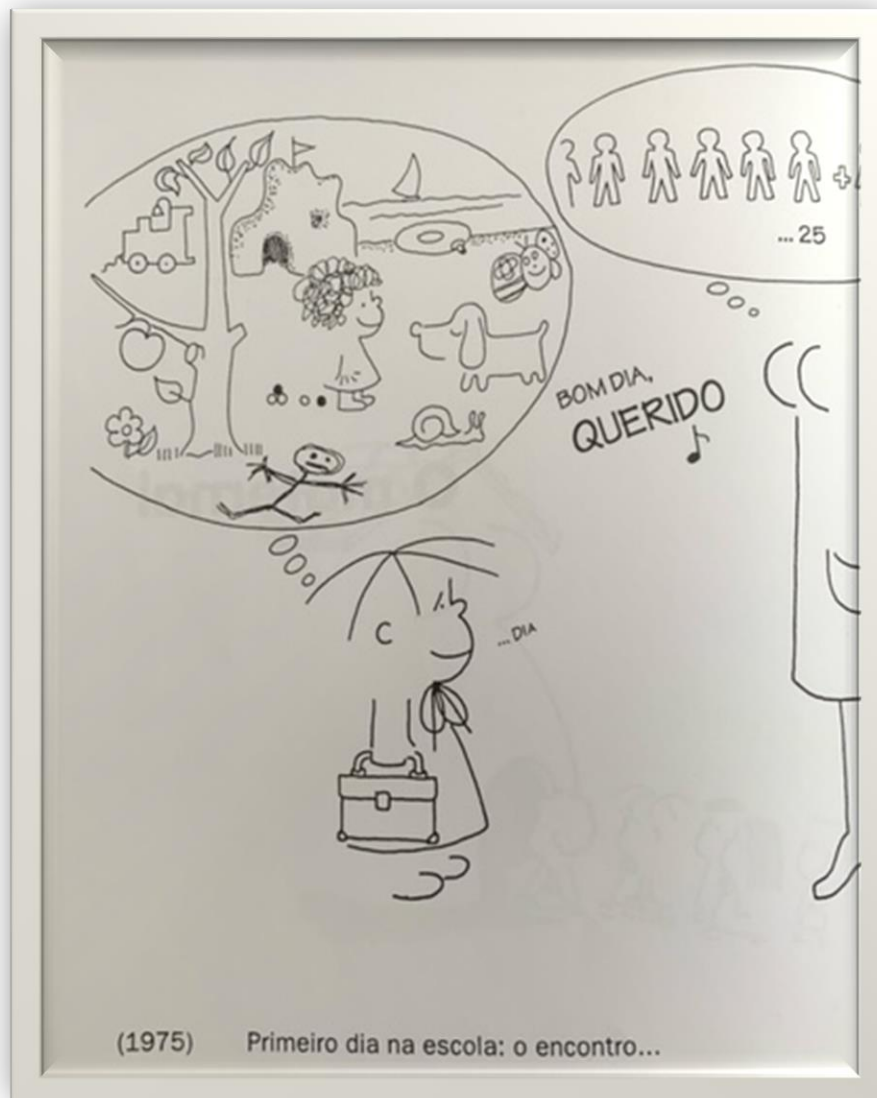
Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Ferreira Leme Davis.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.473750/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo: 88887.473750/2020-00.



Tonucci, F.

Com olhos de crianças (2007)

A todas as crianças que buscam na escola o acolhimento, a empatia, outras crianças, o brincar e as brincadeiras, a imaginação, o conhecimento e um educador criativo e ético.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, José Vicente, que sempre me impulsionou aos estudos e pelo seu desejo de ter uma filha doutora. Aqui estou eu! As conquistas acontecem no tempo que elas precisam e podem acontecer. Aprendemos juntos, né, pai?!

À minha mãe, Guiomar que, sem muito entender o motivo de estudar tanto, mareja os olhos ao observar que tem uma filha guerreira. Obrigada por sua simplicidade e carinho, mãe!

Aos meus filhos, Pamela, Kleber e Bárbara, que são minha inspiração na vida. Aprendemos juntos como tudo pode ser tão pequeno diante do amor, da cumplicidade e do carinho eterno em nossas histórias. Amo demais vocês!

À minha querida orientadora, Claudia Davis, que desde o primeiro dia de aula, ainda no mestrado, me acolheu, me ensinou e apostou em mim. Sou eternamente grata por todas as aprendizagens, atenção e carinho. Você é um grande presente em minha vida, hoje e sempre!

Aos meus queridos Professores do PED e, em especial, ao Prof. Antônio Ronca, pelo apoio, orientações, respeito e por sempre me mostrar o caminho. Grande admiração, Professor!

Profa. Laurinda, ninguém mais que a senhora me apresentou Wallon com fortaleza e amorosidade. Foram anos do mestrado e doutorado ouvindo-a com admiração. Aprendi demais, muito obrigada!

À Profa. Vera Placo e Mimi muitíssimo obrigada de todo o coração, desde a acolhida no início do mestrado, até a finalização do doutorado! Obrigada por tudo!

À Profa. e amiga Agda que por meio das palavras me ensinou tanto no percurso do doutorado com sua vivacidade, alegria, companheirismo e carinho.

À Profa. Patrícia que generosamente aceitou o convite e fez contribuições riquíssimas! Que possamos nos reencontrar para novos desafios!

À minha grande amiga Cris que me apoiou nos momentos mais difíceis da vida, muito obrigada!

Aos amigos e companheiros: Édson, por tanta paciência, respeito, orientações e disponibilidade; Regina Toledo, pelo caminho trilhado na PUC e fora dela; Irinilza, a amiga

que sempre esteve por perto e envolvida; Shirlei, afetiva e parceira de muitas disciplinas; Eliane Madza, na PUC e na vida! E a tantos outros que puderam deixar um pouco de si, na minha história com a PUC.

À Capes pela bolsa de estudos concedida, condição para um projeto de vida dos que se dedicam aos estudos e a educação.

A Deus, pois sem Ele nada disso seria possível!

Vicente, Rosimeire Aparecida, (2022). *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021*. (Tese de Doutorado). Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

A presente pesquisa teve como estudo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de uma revisão integrativa que compreendeu os anos de 2006 a 2021. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico as leis federais de nº 11.114/05, que modificou a idade de ingresso no ensino fundamental obrigatório no Brasil de sete para seis anos e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade, tendo como prazo para implantação o ano de 2010. Buscou-se mapear e analisar, a partir de artigos científicos publicados na base SciELO, o que já havia sido investigado, compreendido e investido na transição da EI para o EF, entre os anos de 2006 até dezembro de 2021. O estudo justifica-se por terem se passado mais de quinze anos desde a data da implantação das leis e as escolas continuam a buscar por soluções satisfatórias para a questão da transição da etapa da EI para o EF. A relevância teórica, por sua vez, está em disponibilizar uma visão ampla e sistematizada do que as áreas de Psicologia da Educação, Educação e Psicologia têm produzido a respeito dessa transição específica. Para análise, como os artigos tratavam basicamente de políticas públicas, eles foram agrupados de acordo com os temas para os quais eles se voltavam prioritariamente: (a) Transição da EI para o EF, que envolveu dois subtemas: Criança e Formação Docente; (b) A implantação da Lei nº 11.274/2006; e, finalmente, (c) Currículo. Constatamos que há muito a ser refletido, discutido e, especialmente, realizado sobre o tema, mesmo após as orientações da BNCC sobre a transição das etapas de ensino.

Palavras-chave: Revisão Integrativa. Transição entre EI e EF. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos.

Vicente, Rosimeire Aparecida (2022). *The transition from Pre-School to Primary Education: an integrative review for the years of 2006 to 2021*. (PhD thesis). Education: Educational Psychology. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

The present research studied the transition from Early Childhood Education to Elementary School through an integrative review covering 2006 to 2021. The present research studied the transition from Early Childhood Education (EI) to Elementary School (EF) through an integrative review covering 2006 to 2021. The present research studied the transition from Early Childhood Education (EI) to Elementary School (EF) through an integrative review covering 2006 to 2021. Two federal laws acted as our theoretical references:

- (a) The law 11,114/05 that changed from seven to six years old the age of entry into compulsory primary education in Brazil;
- (b) The law 11,274/06 extended the length of primary education from eight to nine years, starting at the age of six, having the deadline for its implementation in 2010.

Based on scientific articles published in the SciELO database, the present study focused on transitioning from Pre-school (EI) to primary education (EF) between 2006 and December 2021. The theoretical relevance of this investigation lies in offering a broad and systematized view of what the areas of Educational Psychology, Education, and Psychology produced about this specific transition. For analysis, since all the articles were about public policies, we grouped them by the themes they addressed: (a) The transition from EI to EF, which focus attention on two subthemes: Children and Teacher training; (b) The implementation of Law 11,274/200; and (c) Curriculum. The results show that despite the available knowledge about the transition from EI to EF, and even after BNCC stipulated how the transition of teaching stages must be, many of its aspects deserve further discussion.

Keywords: Integrative Review of the Literature. The transition between EI and EF. Child education. Elementary School. Nine years of Elementary School.

Vicente, Rosimeire Aparecida, (2022). *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021*. (Tese de Doutorado). Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumen

La presente investigación estudió la transición de la Educación Infantil a la Enseñanza Primaria, a través de una revisión integradora que abarcó los años 2006 a 2021. Para ello, se utilizaron como marco teórico las leyes federales nº 11.114/05, que modificó la edad de ingreso a la enseñanza primaria obligatoria en Brasil de los siete a los seis años, y la nº 11.274/06, que amplió la duración de la enseñanza primaria de ocho a nueve años, iniciándose a los seis años de edad, con fecha límite de aplicación en 2010. A partir de artículos científicos publicados en la base de datos SciELO, se buscó mapear y analizar lo que ya se había investigado, entendido e invertido en la transición de la EI a la EP, entre 2006 y diciembre de 2021. El estudio se justifica porque han pasado más de quince años desde la fecha de implementación de las leyes y las escuelas continúan buscando soluciones satisfactorias al problema con la transición de la etapa de EI a la EP. La relevancia teórica, a su vez, radica en brindar una visión amplia y sistematizada de lo que las áreas de Psicología Educacional, Educación y Psicología han producido sobre esta transición específica. Para el análisis, como los artículos trataban básicamente de políticas públicas, se agruparon de acuerdo con los temas a los que estaban enfocados prioritariamente: (a) Transición de EI a EP, que envolvió dos subtemas: Niños y Formación de Profesores; (b) La implementación de la Ley N° 11.274/2006; y, finalmente, (c) Currículo. Constatamos que hay mucho para reflexionar, discutir y, sobre todo, realizar sobre el tema, incluso después de las orientaciones de la BNCC sobre la transición de las etapas de enseñanza.

Palabras clave: Revisión integradora. Transición entre EI y EP. Educación Infantil. Enseñanza Primaria. Enseñanza Primaria de nueve años.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	21
2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE NOVE ANOS: A LEI 11.274/2006.....	25
2.1 A Lei de Diretrizes Bases e a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos	25
2.2 O Conselho Nacional de Educação e suas manifestações sobre o EF de nove anos	28
2.3 O Ministério de Educação e Cultura (MEC): documentos publicados sobre a ampliação e implementação do EF de nove anos.....	33
2.4 As manifestações do Conselho Estadual de São Paulo sobre o EF de nove anos....	35
2.5 O Conselho Municipal de Educação de São Paulo e suas manifestações	39
2.6 A Base Nacional Comum Curricular e a transição da EI para o EF.....	45
3 MÉTODO	62
3.1 A Revisão Integrativa	65
3.1.2 Procedimento de Coleta de dados.....	66
4 ANÁLISE DOS ARTIGOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	74
4.1 Transição da EI para o EF	74
4.1.1 Criança.....	78
4.1.2 Formação Docente	84
4.2 Implantação da Lei nº. 11.274/2006	90
4.3 Currículo	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE – Fichas de leitura.....	128

APRESENTAÇÃO

As crianças são enviadas primeiramente à escola não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habituá-las a permanecer calmas e observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos.

Kant, E., Pedagogia (1991)

Esta pesquisa tem como temática a transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), questão que, de alguma forma, desperta meu interesse desde minha infância.

Para iniciar a escrita, faço um breve relato do meu percurso pessoal e profissional à escolha do problema, já que minhas experiências foram fatores determinantes para a escolha do tema da tese. Descrevo como as “transições” acadêmicas marcaram minha infância, minha adolescência, minha maternidade e minha atuação como educadora.

Minha trajetória inicia-se em janeiro de 1974 com seis anos e três meses, data em que entrei na 1ª série do primário, em uma escola particular da cidade de São Paulo. Minha curiosidade pelo segmento estava toda em desvendar, primeiramente, o que naquela série haveria de tão especial e misterioso, pois era comum ouvir dos adultos: “Ah, no próximo ano tudo será diferente!” Criavam-me uma expectativa positiva, uma vez que demonstravam um semblante de felicidade.

Finalmente, o primeiro dia chegou e com ele grandes surpresas: não nos organizávamos mais em duplas, trios ou quartetos! Aquela sala representava uma ordem: mesas enfileiradas e todos olhando um para cabeça do outro. Revelava alunos fardados e não mais crianças que podiam escolher seus lugares que mantinham trocas de informações e de descobertas; não havia mais o trânsito pela sala, a alegria, as falas tão comuns na Educação Infantil: tais posturas só eram permitidas, naquele ano, da porta para fora. Agora, a voz da professora é a que predominava. A escola era a mesma, mas nem parecia! O ambiente era menos colorido, os materiais eram individuais e meus amigos estavam estrategicamente longe ou distribuídos nas outras salas. Aos poucos fui observando e hoje concluo que tudo era pensado pelos e para os adultos. Mas, quais seriam os critérios utilizados: controle da sala, da criança, perfil da professora? Seriam orientações da instituição, pedagógicas ou do currículo?

Ela, Dona Magali, minha professora, era doce e cuidadosa, mas eu percebia grande incômodo com os registros que seus alunos, incluindo eu, produzíamos. Era um tal de faz, refaz, apaga, que sem muito entender, cumpríamos sem questionar. Sei que com esse treino, a minha escrita ficou linda. Os meses foram passando e aquele sorriso estampado lá no início e o olhar antes meigo e calmo da minha professora passaram a ficar tristes e apreensivos. A sensação era

de sofrimento, ao ver-nos repetir palavras, ainda tão pequenos e silenciosos. Era como se ela quisesse fazer diferente. Gostaria de ter sido menos observadora, assim como muitos dos meus amigos. Mas, como caçula da família, tratei de aprimorar minha atenção aos maiores: irmão, primos e adultos. Será que ela, minha professora, percebia nossas dificuldades e nossos outros saberes que não podiam ser revelados? Nossos desejos e possíveis sonhos? Será que ela não podia – ou não sabia – como nos ajudar? Será que sabia fazer diferente?

O que essa passagem deixou em minha memória? A minha professora e as minhas/nossas dificuldades, lágrimas e a vontade de voltar para a sala da Dona Priscila, minha professora do Pré.

Próximo ao final daquele ano, meus pais foram chamados para uma conversa. Ali, pais, professora e coordenadora discutiram e decidiram que, para o próximo ano, eu deveria mudar de escola. Mais uma transição, agora não só de série, mas de escola: da privada para pública. Orientados, disseram a eles, que eu acompanharia com mais facilidade no ensino público. Mas o problema estava em mim? Lá fui, sem nenhum questionamento, sem nenhuma escuta, sem despedidas, rumo à segunda série!

Outra escola, outra realidade! Mas, o que mais me trazia sofrimento, era a atual professora. Dura, Dona Zilda, exigente, andava pela sala com uma régua de madeira e, ao menor movimento contrário ao esperado, nos acertava a cabeça. Será que o bom modelo de professor era o autoritário, o destemido? Aquele que observava na criança apenas os insucessos? Ela nem sabia quem éramos, de onde tínhamos vindo! Nenhum acolhimento, nada que me lembrara a Educação Infantil. Quanta exaustão, medo... Que professora, que ano!

Nos anos seguintes, a passagem de uma série para outra foi-me parecendo menos desafiadora, até mesmo a da quinta para a sexta série. Mas, do ginásio para o colegial, a sensação de uma possível mudança ruim veio à tona. Porém, eu já era adolescente e, como tantos, me posicionei: eu vou para a escola para onde estão indo os meus amigos! Algo tinha que me trazer conforto. O inesperado e o totalmente desconhecido não podiam mais tomar a frente das minhas expectativas! Cursei quase que todo o meu percurso na escola pública. Então, fui para o colegial que escolhi!

Outra surpresa, os professores: acolhedores, sabiam sobre o nosso desenvolvimento físico e emocional, quem éramos e nossos nomes! Muitos alunos da minha antiga escola vieram para essa, eu estava entre amigos. Após algumas semanas, já me sentia adaptada, confortável e com novas amizades. As lembranças estão vivas até hoje e uma delas é a do nosso professor de Biologia, Sr. Reginaldo. Em sua lista de materiais: dois cadernos de desenho. Na falta de

tecnologias e de recursos audiovisuais, desenhávamos: as células, a meiose, as mitocôndrias, os sistemas. Ele recriava os conteúdos aprendidos e acrescentava vida. Tudo ficava mais colorido, mais encantador, mais envolvente. Ele era o melhor de todos! Sua idade era próxima da idade da D. Zilda, mas sua disposição era como a de um de nós! Em junho daquele ano, uma outra boa lembrança foi o reencontro com meus professores especialistas do ginásio na nossa festa junina. Que felicidade! Eles se conheciam. Fazia todo sentido! Agora, ainda mais segura, segui até o término da minha formação escolar.

Os anos se passaram, o vestibular, o ingresso na universidade, minha primeira opção: Psicologia. Foram dois anos! Mas a vida tomou outros rumos e, em 1994, fiz uma segunda opção: Pedagogia. Esse interesse floresceu quando já tinha me tornado mãe da Pamela e do Kleber, filhos que me acompanharam algumas vezes às aulas, pois não tinha com quem deixá-los e, finalmente, em 1996, a conclusão.

Minha primeira atuação como professora foi na educação especial. Logo de início, senti a necessidade de me especializar e busquei a Psicopedagogia. Mas as vivências com os meus filhos foram despertando meu interesse com a Educação Infantil e, mais especificamente, com a alfabetização. Afinal, atuava como professora alfabetizadora de um grupo de crianças e jovens. Os percursos pessoal e profissional acabaram por impulsionar o acadêmico. Fui em busca de compreender, com mais vagar e profundidade, as especificidades da EI e da alfabetização. Busquei novas formações: habilitação em Educação Infantil; vários cursos de aprimoramento nos aspectos do desenvolvimento infantil, do ensino e da aprendizagem de crianças entre 3 a 7 anos de idade; PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e, por fim, a especialização em Alfabetização. Nessa última, tive a oportunidade de ser aluna da Prof^{fa}. Dr^a. Telma Weisz, professora e formadora que transformou o meu pensar sobre a teoria e a prática na alfabetização e que me acompanha na formação de formadores, seja como professora universitária ou como orientadora pedagógica.

Foram nove anos de docência entre a EI e as turmas de alfabetização. A cada dia, percebia que esse era o universo em que eu queira estar e continuar pesquisando. Atuei com crianças entre 3 a 7 anos de idade em uma escola inovadora e atenta aos processos de ensino e aprendizagem, tendo como pressuposto o sociointeracionismo. E, concomitantemente, em 2000, nasceu a Bárbara, minha terceira filha.

Bárbara ingressou na escola aos 3 anos e aos 5 já sabia ler e escrever alfabeticamente. Porém, com uma mãe leitora voraz de livros de literatura infanto-juvenil e alfabetizadora, com irmãos bem mais velhos e com disposição para aprender, tratou de “ler” e compreender o

suficiente para acompanhar os desejos dos irmãos, de assistir filmes legendados e de apropriar-se dos títulos com que era apresentada. Aos finais de semana era muito comum visitarmos livrarias e sairmos de lá com algumas obras em mãos e ela, satisfeita e feliz.

Foi em 2006 que a transição, mais uma vez, se fez presente em minha vida. Não que não tivesse vivido em outras situações, mas agora de forma pessoal, profissional e em rede nacional, as pessoas falavam sobre isso. Uma nova organização na educação brasileira surgiu: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Essa nova estruturação do ensino previa a obrigatoriedade de matrícula da criança com seis anos de idade no 1º ano do fundamental (Lei nº 11.274/2006). Bárbara, nesse mesmo ano, finalizava o Infantil 5, com seis anos completos, pois ela aniversaria em 20 de dezembro; eu, professora do infantil 5, vivendo a nova organização, e mãe, precisava compreender melhor essa mudança.

A partir dessa nova configuração, eu e todos os professores da escola que trabalhavam comigo nos mobilizamos e iniciamos uma formação intensa, reflexiva, colaborativa. Chegamos à conclusão de que todo o processo de transição da EI e EF deveria ser cuidado, tanto para as crianças, como para os professores. O diálogo entre os dois segmentos deveria constituir um projeto sólido de entrega e de objetivos comuns, tanto no que dizia respeito à perspectiva da criança, de seu desenvolvimento integral, como da qualificação e segurança dos profissionais que com ela interagem na escola. Do outro lado, os pais precisavam de segurança e, para tal, nós deveríamos falar com propriedade sobre o que estávamos ofertando.

Outro aspecto a ser fortalecido era decidir o que faríamos pela Bárbara: se levaríamos em conta seus conhecimentos sobre a aquisição da leitura e da escrita, já que estava alfabética ou se preponderaria a criança de seis anos, seu desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Ou seja: era hora de decidir se a manteríamos na nova configuração do 1º ano ou se ela seguiria para o 2º ano. Resgatei, naquele momento, a minha experiência com a transição. Tinha quase a mesma idade que ela, percebia que era um momento especial e delicado. Via-me no papel dos meus pais, ponderei e refleti, com carinho, tudo que vivi. Precisei decidir, pois estávamos ao final do ano e a matrícula escolar precisava ser efetivada. Refleti como aluna, mãe e profissional da área; levei em conta tudo o que havia estudado, pesquisado, vivido com meus alunos e decidi. Depois, chamei minha filha e expliquei-lhe o que estava por vir, o que pensava e que havia chegado a uma decisão. Bárbara, sempre alegre, fã daquele ambiente escolar, interessada e envolvida, assim como eu quando na mesma fase em que ela estava, queria viver a experiência do EF, próxima aos amigos. Vê-la feliz, sem os estranhamentos que me marcaram, foi valioso. Assim, optei por ela permanecer no 1º ano do EF, já que seguir para o 2º ano me parecia

desrespeitoso tanto com as minhas convicções como com tudo o que aprendi no meu percurso acadêmico e pessoal, como com ela. Considerei suas potencialidades e as suas relações interpessoais. Enfim, mantê-la no 1º ano, me pareceu mais adequado.

Chegou 2007 e a escola cumpriu seu papel, já com algumas adequações realizadas. Rondava-a ainda incertezas, pois havia crianças com cinco, seis e sete anos matriculadas no 1º ano. Os pais foram outro desafio: eles não compreendiam como crianças em idades diferentes poderiam compor uma mesma turma. Para eles, havia crianças adiantadas e outras atrasadas. E, para os professores, a tarefa de receber crianças em hipóteses de escrita tão diferentes (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética), de compreensão do outro e do mundo tão díspares, com interesses tão variados por brincadeiras, exigia aprimoramento, conhecimento sobre o sujeito e o objeto de ensino, currículo e espaços. Entendi, ao longo do processo, que a sustentação teórica e prática, construída por toda a equipe pedagógica e diretiva, por cursos de formação continuada e por diálogos internos e externos, representavam os aportes que me alimentaram e que me deram condições de desenhar e constituir um projeto sólido, integrativo e colaborativo e que, ao mesmo tempo, alinhado aos documentos que orientavam o currículo (Lei nº 11.274/2006, Diretrizes Nacionais Curriculares, Referenciais Curriculares Nacionais e os Parâmetros Nacionais Curriculares) atendessem às necessidades específicas da transição e da continuidade na passagem da EI para o EF.

Estava sempre buscando, também, outras instituições de referência para dialogar sobre essa transição e aprimorar meus saberes, a fim de colocá-los em prática. Sentia-me desafiada e precisava saber mais. Foi então que, em 2009, ingressei em um grupo de estudos intitulado *O ensino fundamental de 9 anos: o que cabe ao 1º ano?*, ministrado pela Profa. Rosângela Veliago. Pude, então, debruçar-me e estudar a Lei nº 11.274/2006, as deliberações que se seguiram e as orientações curriculares para o Ciclo I e o Ciclo Inicial (1º ano). Nesse momento, surgiram possibilidades de percorrer outros territórios e aprimorar minha concepção de criança, de aprendizagem, de ensino, de culturas sobre a infância, de assumir outras perspectivas. Fiz vários cursos na área e estágios em escolas do exterior (Argentina e Itália). Em 2010, deixei a docência e assumi a orientação pedagógica e educacional (OPE) da creche ao 1º ano EF de uma das unidades de uma rede de colégios particulares em São Paulo, ano limite para que todas as escolas realizassem a adaptação exigida pela Lei nº 11.274/2006. Assim, com a minha equipe, organizei o espaço escolar, desde a mobília até o currículo. Fiz várias reuniões de formação com professores, com pais, com especialistas externos e internos e com assessores. Mesmo com muitas adequações, ainda era possível observar fragilidades e inconsistências dentro e fora das

escolas. Eu e minha equipe seguíamos seguras, estávamos no caminho e a relação com a equipe do EF mostrava-nos isso. Semanalmente, realizávamos encontros para trocas de experiências, formas de avaliação, processos de alfabetização, o brincar, o perfil das crianças que estavam naquele segmento e que dentro de poucos meses estariam no outro e, aos poucos, fomos sentindo nossa gratificação antecipada pela certeza de que, no ano seguinte, estariam adaptados, seguindo o percurso escolar sem medos e problemas, confiantes do que sabiam. Percebi a importância dessa articulação em nossa formação.

Em 2013, ingressei no mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Maluf e, no ano seguinte, recebi a bolsa do CNPq, oportunidade que me proporcionou mais disponibilidade para a pesquisa científica. O ingresso veio com a expectativa de manter o interesse nos dois segmentos. Mas, assim que iniciei, minha orientadora, apresentou-me alguns estudos em teoria da mente, com crianças em idade pré-escolar. Confesso que me encantei e vi naquele tema inspiração para futura pesquisa e me aprofundei. Sabia que daquela investigação frutos seriam colhidos e outros temas surgiriam para que eu continuasse como formadora. Nesse período, afastei-me da escola e ingressei como docente no ensino superior, em dois cursos de *lato sensu*: Educação Infantil e Alfabetização. Ao concluir o mestrado, permaneci no ensino superior e voltei para a educação básica, como OPE do EF (1º ao 5º ano).

Em 2019, assumi a orientação educacional e pedagógica de outra rede de escolas e, no ensino superior, como professora no curso de graduação em Pedagogia. Em 2021, passei a coordenar outra rede como OPE do EF. Em todas as instituições, meu encantamento e interesse mantiveram-se na entrega das crianças da EI para o EF. Em 2022, ocorreu uma nova mudança e me integrei a um colégio particular, da zona sul de São Paulo, como orientadora educacional dos 2º e 3º anos do EF.

Paralelamente, no segundo semestre, de 2018, ingressei no doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em Educação: Psicologia da Educação, de início sob a orientação da Prof^ª. Dra. Maria Regina Maluf e, posteriormente, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Claudia Davis e, com ele e com minha atual orientadora, surgiu a oportunidade de retomar a discussão sobre a transição, implementada há onze anos, perspectiva que me deixou feliz e realizada, afinal era um tema que me encantou e permeou a minha vida pessoal e profissional.



1 INTRODUÇÃO

transição

tran-si-ção

sf.

- 1 Ação ou efeito de transitar.**
- 2 Estágio intermediário entre situação e outra.**
- 3 Mudança de uma condição a outra.**
- 4 Maneira de relacionar ideias ou partes de um discurso.**

Fonte: Michaellis Online

Iniciamos esse capítulo esclarecendo que, nesta pesquisa, optamos pelo termo “transição” por acreditar que ele melhor representa a passagem da EI para o EF. Passagem é um termo que expressa bem o momento *entre* etapas de ensino. De qualquer forma, essa mudança de uma condição a outra é o que este estudo pretende investigar. Assim, o objetivo geral foi investigar as lacunas e avanços dos estudos sobre a temática da transição da EI para o EF, realizando uma análise crítica na perspectiva de artigos divulgados em periódicos. Portanto, pergunta-se: como a literatura especializada tem verificado a transição da EI para o EF? Como essa transição da EI para o EF é um tema ainda atual, quais foram os aspectos ou o recorte de análise a que os pesquisadores se dedicaram?

A pesquisa foi motivada pela alteração na organização do EF, em todo Brasil, assim como pelo fato de a pesquisadora ter vivenciado esse momento histórico - a nova organização da educação básica, da EI e do EF - atuando como docente nas duas etapas de ensino.

Com base nos documentos oficiais do MEC e na Constituição Brasileira 1988, nas orientações do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Municipal de Educação e, finalmente, na BNCC, apresentamos um breve histórico da legislação que determinou a inserção da criança de seis anos no EF e a implantação do EF para nove anos, fundamentando esse aspecto nas teorias disponíveis.

Nesse contexto, compartilhamos as leis que determinaram as mudanças na educação básica. As leis federais que alteraram essas etapas (EI e EF), foram a de nº 11.114/05, que modificou a idade de ingresso no ensino fundamental obrigatório no Brasil de sete para seis anos, e a de nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade e o ano de 2010 como prazo para sua plena implantação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 já oferecia a possibilidade de se matricular crianças mais novas no EF (Art. 87, das disposições transitórias) e de o ensino fundamental ter mais do que oito anos de duração (Art. 32, que estabelece um mínimo de oito anos de duração). Mesmo que essas opções já estivessem abertas para o território nacional, era na EI que as crianças de seis anos estavam oficialmente matriculadas.

Essas duas leis foram aprovadas em momentos distintos: a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que modificava a idade de ingresso da criança no EF de sete para seis anos; e a Lei nº 11.274, que alterava na LDB (Lei Federal nº 9.394/96) a duração do EF de oito para nove anos, garantindo as matrículas de crianças com seis anos no 1º ano do EF e que foi aprovada em 06 de fevereiro de 2006. As duas leis impactaram a organização da educação básica, pois envolveram mudanças importantes, tanto na etapa da EI como do EF.

Essa nova organização trouxe desafios a todos envolvidos (professores, gestores, pais, pesquisadores) no contexto educacional e também no acadêmico. Foram poucas as pesquisas investidas nesse tema. Portanto, esse estudo busca investigar as lacunas e os avanços da transição da EI para o EF, por meio de uma revisão integrativa dos artigos publicados nos últimos quinze anos.

Em particular, acredito que esse não é um problema já solucionado, porque as escolas continuam a buscar soluções satisfatórias para ele. Aí reside a importância social de presente pesquisa: contribuir para esse esforço. A relevância teórica, por sua vez, está em disponibilizar uma visão ampla e sistematizada do que as áreas de Psicologia da Educação, Educação e Psicologia têm produzido a respeito dessa transição específica.

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos, apresentamos a seguir o percurso percorrido e a sua organização.

O trabalho se inicia com a *Apresentação*, momento em que apresentamos os aspectos que motivaram o desenvolvimento desse trabalho, e segue para o Capítulo 1 *Introdução*, quando socializamos o objetivo geral e a sua relevância.

No Capítulo 2, *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a Lei 11.274/2006*, abordamos como esse processo ocorreu em território nacional, em especial, na rede municipal de São Paulo. Para tanto, utilizamos como base a legislação federal, as normas e procedimentos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo e o que preconiza a Base Nacional Curricular Comum.

No Capítulo 3, *Método*, descrevemos, brevemente, os tipos de abordagem para a pesquisa qualitativa e quantitativa, e focamos na revisão integrativa, método escolhido, especificando os procedimentos de busca que mapearam a produção dessa tese.

No Capítulo 4, apresentamos a *Análise dos artigos e a interpretação dos resultados* relacionados à temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental publicadas a partir de 2006, ano de início para adaptação das escolas referente a Lei 11.274/2006, até 2021.

E, no Capítulo 5, trazemos as *Considerações Finais*.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE NOVE ANOS: A LEI 11.274/2006

[...] grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Vigotski, Criação e Imaginação na Infância (2009).

Ao estudar a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, vimos a necessidade de nos aprofundarmos no histórico legal dessa nova organização. A proposta de um ensino de nove anos havia surgido há mais de quinze anos e muito já se falava sobre isso no território brasileiro, visto que em vários países a implementação já acontecia. Portanto, a seguir, apresentamos como se deu esse percurso de ampliação da escolaridade, bem como seus aspectos legais.

O EF de nove anos trouxe um marco histórico na educação básica brasileira, em especial às duas primeiras etapas da educação. Para que possamos compreender a obrigatoriedade das matrículas das crianças brasileiras com seis anos de idade no EF, fez-se necessário entender o sistema normativo que alicerçou, orientou e amparou o processo legal desse novo modelo de ensino. Por isso, segue um breve histórico de como ocorreu o processo da implantação do EF de Nove Anos (Lei nº. 11.274/2006) em território nacional e, em especial, na rede municipal de São Paulo. Para tal, utilizamos como base a Legislação Federal, as normas e procedimentos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo e o que preconiza a Base Nacional Curricular Comum.

2.1 A Lei de Diretrizes Bases e a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, é um documento norteador para educação do país, uma vez que definiu as diretrizes e metas para a Educação Básica, assim como suas etapas, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, considerando também, como modalidades, a EJA (educação de jovens e adultos), a educação profissional e a educação especial. Com a redefinição da duração do EF no território brasileiro, foi necessário que se reorganizasse também a etapa anterior, a da educação infantil.

Com a promulgação da Lei de nº. 9.394/1996, ficou determinado, em seu art. 87, que os Municípios, Estados e União deveriam “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Com isso, algumas redes de ensino passaram a adotar a matrícula de crianças dessa idade no ensino fundamental. A EI também sofreu mudanças em sua organização, o que resultou em crianças

de 4 e 5 anos nesse segmento e, para crianças menores de 0 a 3 anos, a creche. Concomitantemente, a LDB (nº 9.394/1996), em seu art. 9º, ordenou que a União fosse o ente responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), com o auxílio dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, para organizar e orientar objetivos e metas da educação.

Em 16 de maio de 2005, o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº. 11.114/2005 e alterou a Lei nº. 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, como determina a o art. 32:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]. (BRASIL, 2005a)

É válido ressaltar que a Lei nº. 11.114/2005 determinou a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Curioso foi que, em menos de um ano, precisamente nove meses depois, o Presidente da República sancionou a Lei nº. 11.274/2006, alterando a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº. 9.394/96, ampliando o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, como se pode observar no art. 5º:

Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo de até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o EF disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei. (BRASIL, 2006a)

A partir de sua ampliação para nove anos, com início para crianças com seis anos de idade, a redefinição na EI se fez para as crianças de zero a cinco anos. Assim, a EI e o EF foram reorganizados (ver Quadro 1) em relação à faixa etária das crianças e à duração das etapas de ensino.

Quadro 1 - Organização das etapas no EF de Nove anos no território brasileiro

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos Iniciais	seis a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf

Vale evidenciar que a Lei nº. 11.114/2005, que determinou a obrigatoriedade da inclusão de crianças de seis anos de idade, foi anterior à Lei nº. 11.274/2006, que regulou a ampliação do EF para nove anos. Com isso, outras indagações, dúvidas e inseguranças foram geradas entre pais, professores, gestores e em todos os cidadãos que, de alguma forma, estavam vivendo essa nova reorganização da educação básica. Segundo alguns estudiosos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011), a ampliação do EF de nove anos no Brasil acompanhou um movimento internacional, ou seja, uma “tendência internacional de ampliação de escolaridade obrigatória e a inclusão de crianças com menos idade no ensino fundamental”. Algumas redes de ensino em nosso país já realizavam o atendimento a crianças no EF com nove anos de duração e se destacavam por essa oferta, caso, por exemplo, da Escola Plural, em Belo Horizonte e da Escola Cidadã, em Porto Alegre¹.

Cabe perguntar, no entanto, a que ou a quem serviria essa reorganização do EF no Brasil? Quais os objetivos reais dessa ampliação e como pais, professores e alunos se beneficiariam com essa mudança? Muitos eram os questionamentos à época e comuns nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental: Meu filho será adiantado ou atrasado? O que posso fazer para que isso não aconteça? Onde recorrer? Essas dúvidas também se faziam presentes entre os educadores do país. Arelaro, Jacomini e Klein (2011) sugeriram uma hipótese: buscava-se ao menos assegurar o direito à educação e sua melhor qualidade do que compensar os municípios pelos encargos assumidos no decorrer do processo de

¹ Para maiores detalhamentos sobre a Escola Plural e a Escola Cidadã, buscar texto disponível em <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/saibaescola-plural-e-cidada.html>

municipalização do ensino, iniciado em meados da década de 1990, por meio do qual se assegurou que seria deles a responsabilidade pela oferta da educação infantil:

Teriam sido aspectos pedagógicos e educacionais? Pressão da sociedade contemporânea em busca de efetivar o direito à educação? Atendimento às recomendações internacionais? Ou questões de ordem financeiro-contábil, que compensassem a esfera municipal das novas responsabilidades assumidas no processo de municipalização do ensino fundamental? (ARELARO, JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38)

Retomando a Lei nº. 11.274/2006, que foi a que determinou “as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental gratuito na escola pública, com matrícula obrigatória a partir dos seis (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006a), entendemos que as manifestações (normas expedidas) do Conselho Nacional de Educação (CNE) precisavam ser discutidas, porque mostravam como se organizou a obrigatoriedade do ingresso das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental por meio de deliberações, resoluções e pareceres.

2.2 O Conselho Nacional de Educação e suas manifestações sobre o EF de nove anos

Em concordância com a normatização, o Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei nº. 9.131/1995, como órgão do Ministério da Educação, colaborou com “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995). Com atribuições conferidas por lei federal, o CNE emitiu uma série de pareceres e deliberações para esclarecer dúvidas de ordens administrativas e pedagógicas relativas ao processo de ampliação do EF, explicando também a data de ingresso e de matrícula dessa faixa etária (crianças com seis anos de idade). Em sintonia com a normatização do CNE/CEB, o MEC também elaborou e publicou documentos orientadores, buscando ampliar as discussões e debates acerca da nova organização e, também, subsidiar o trabalho pedagógico do novo modelo do ensino fundamental. Não obstante, desconfortos surgiram a cada determinação. Pode-se afirmar que a lei de ampliação do EF de nove anos foi sancionada antes mesmo que sua organização estrutural e prática fosse pensada. Sobre isso, Correa (2007, p. 7) menciona:

Assim, embora o MEC tenha se preocupado com a questão, os sistemas parecem não ter condições – ou vontade política – para uma preparação de sua estrutura que preveja um mínimo de qualidade antes que a implantação do EF de nove anos ocorra. Aliás, deve-se lembrar que esta parece ser uma regra em

nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de transição.

Mesmo concedendo quatro anos para implantação (2010), as crianças passaram a ser matriculadas nas escolas e a tensão pela falta de formação e de orientações pontuais só aumentou a aflição de professores, gestores e pais.

Já em 10 de março em 2004, sob a Indicação nº 1/2004 do CNE/CEB, outro estudo foi realizado a respeito do tema, levantando-se propostas para a efetivação da ampliação do ensino de nove anos.

Em 15 de setembro de 2004, por decisão do Parecer nº 24/2004 do CNE/CEB ocorreu uma discussão com municípios e estados, orientando os sistemas de ensino a aprofundarem seus planos “visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do EF de nove anos” (BRASIL, 2004a). De acordo com as orientações desse documento (Parecer nº 24/2004), secretarias e conselhos de educação deveriam trabalhar em parceria, com o objetivo de legitimarem suas escolhas, que poderia ou não ser progressiva, sobre a implementação do EF de 9 anos (BRASIL, 2004a).

Em 8 de junho de 2005, CNE/CEB publicou outro Parecer, o de nº 6/2005, que tratou do processo de reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004. Esse documento buscou considerar e incorporar os apontamentos feitos pela Secretaria de Educação Básica/MEC para o estabelecimento de normas nacionais voltadas à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e, também no Parecer 11/2005, a respeito da idade cronológica para a matrícula no EF (BRASIL 2005b).

Em 3 de agosto de 2005, a CNE/CEB, na Resolução nº 03/05, definiu as normas para a ampliação do EF para nove anos de duração. Esse documento adotou novas nomenclaturas para a educação infantil e para o ensino fundamental, adequando e organizando a faixa etária prevista para as duas etapas de ensino (BRASIL, 2005c). Já em 15 de setembro do mesmo ano, o CNE/CEB aprovou o Parecer nº 18/2005, em atendimento à Lei nº. 11.114, de 16 maio de 2005, alterando os artigos 6º, 32º, e 87º da Lei nº. 9.394/96 e dando orientações aos Estados e Municípios no processo de matrícula das crianças de seis anos de idade, no EF obrigatório (BRASIL, 2005d). Sob o Parecer CNE/CEB nº 39/2006 de 8 de agosto de 2006, foi realizada uma consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental e votado que:

“ao se estabelecer a idade cronológica de 6 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo, a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais” [...] e que, “para

aquelas crianças que não tiveram oportunidade de acesso à Educação Infantil – que, a nosso ver, também deveria, na fase da pré-escola, ser obrigatória (o que talvez venha a se tornar possível com o FUNDEB), o que se impõe é um tratamento apropriado quando de seu ingresso na escola aos 6 (seis) anos de idade para cursarem o Ensino Fundamental ampliado para 9 (nove) anos de duração”. (BRASIL, 2006b)

Em seguida, em 9 de agosto do ano seguinte, 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 41/2006, que responde a uma consulta sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96, pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Esse documento estabeleceu que: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”; que “o EF é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” e que, “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o EF disposto no art. 3º desta lei”, referindo-se a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006c).

Já em 7 de dezembro de 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 45/2006, no qual se responde a outra consulta sobre a adequada interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, só que agora a respeito da forma de se trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sobre a reafirmação da idade cronológica para as matrículas das crianças de seis anos completos ou a completar, no início do ano letivo (BRASIL, 2006d). Logo em seguida, em 1º fevereiro de 2007, o Conselho Nacional de Educação se manifestou por meio do Parecer CNE/CEB nº 05/2007 e esclareceu que as dúvidas levantadas a respeito da matrícula das crianças de seis anos de idade no novo EF já haviam sido tratadas e esclarecidas por outras Resoluções e Pareceres. Declarou, portanto, que as crianças só poderiam ser matriculadas no referido segmento se tivessem seis anos completos ou se fossem completá-los no início do ano letivo do EF (BRASIL, 2007a).

Um semestre adiante, em 19 de abril de 2007, sob a orientação do CNE/CEB nº 07/2007, foi realizado em reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007 que, com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, tratou de consulta referente ao EF de nove anos e à matrícula obrigatória das crianças de seis anos nessa etapa da educação. Foram discutidos a adaptação do currículo escolar para as duas primeiras etapas da educação básica, o período de transição e suas formas de organização, além da construção de um novo projeto político pedagógico. No ano seguinte, 2008, o Parecer CNE/CEB nº 04/2008, de 20 de fevereiro, reafirmou alguns princípios e normas e esclareceu dúvidas ou inadequações a respeito dos procedimentos pedagógicos voltados às crianças na faixa etária dos seis aos oito anos, determinando o documento que:

1 – O EF ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para o desenvolvido em cada escola;

2 – O EF de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte;

3 – A organização do EF como nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da educação Infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade;

4 – O antigo terceiro período da pré-escola não pode ser confundido com o 1º ano do Ensino Fundamental, pois esse 1º ano da pré-escola é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar ‘ciclo da infância’;

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, gozando de sua autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino;

- Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23º e 32º da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do EF em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização se dará nos três anos iniciais do Ensino Fundamental;

9 – A avaliação, tanto no 1º ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e nos terceiros anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais [...] (BRASIL, 2008)

Na Resolução CNE/CEB nº 01/2010, de 14 janeiro, ficaram definidas as diretrizes operacionais para a implantação do EF de nove anos, além de uma data limite ou data de corte para o ingresso da criança com seis anos, como declara a resolução:

Art. 2º. Para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter seis (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano que decorrer a matrícula.

Art. 3º. As crianças que completarem seis (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na pré-escola (BRASIL, 2010a)

O Parecer CNE/CBE nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010, determinou quais seriam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, orientando gestores

escolares, professores, famílias e alunos, assim como os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Definiu o documento:

O EF com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e estende-se, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. É obrigatória a matrícula no EF de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). A carga horária mínima anual do EF regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2010b)

Em seguida, em 8 de julho do mesmo ano, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 12/2010, destinado ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Nesse documento, foram retomadas e avaliadas as questões que deram base à elaboração de outros documentos, CNE/CEB nº 22/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2010, que diziam respeito à duração de nove anos para o EF e à matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, definindo o novo EF e exigindo uma proposta pedagógica própria de cada instituição escolar. Conferiram, também, a data limite para a implantação do EF e o corte para as matrículas de crianças com idade de seis anos completos e a faixa-etária referente à EI. Apresentaram, ainda, aspectos estruturantes que norteariam os sistemas de ensino das redes e das escolas, fornecendo, inclusive, a apresentação do amparo legal e normativo (Leis, Emendas, Pareceres e Resoluções) para a nova organização do Ensino Fundamental. A respeito disso, reza o documento:

[...] A Câmara de Educação Básica, a título de Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino de 9 (nove) anos, apresenta o anexo Projeto de Resolução, com orientações aos sistemas de ensino e às escolas de Ensino Fundamental, quanto à organização da oferta dessa etapa da Educação Básica a ser garantida a todos os cidadãos brasileiros como direito público e subjetivo, a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2010c)

Finalmente, vale ressaltar a Resolução CNE/CEB nº 06/2010, que definiu as Diretrizes Operacionais para a matrícula das crianças no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2010d) e a Resolução CNE/CEB nº 07, aprovada em 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE, com o intuito de orientar Estados, Distrito Federal e Municípios, quanto a todas as modalidades do EF previstas na LDBEN e quanto à organização dos currículos das instituições escolares das redes de ensinos e escolas (BRASIL, 2010e).

2.3 O Ministério de Educação e Cultura (MEC): documentos publicados sobre a ampliação e implementação do EF de nove anos

O Ministério da Educação e Cultura produziu vários documentos que argumentaram a favor da ampliação e da implementação do EF de nove anos. Neles, há a indicação de que a ampliação é um direito à educação, que proporcionará maior qualidade no ensino, maior tempo para aquisição de conhecimentos e aprendizagens, melhores resultados escolares e garantia de menor vulnerabilidade às crianças de seis anos de idade. Esses aspectos compõem as justificativas apontadas pelo MEC como pertinentes e positivas para a organização do novo ensino fundamental. A seguir, apresentamos no Quadro 2 uma síntese dos documentos e seus conteúdos, assim como consta em Klein (2011, p. 85).

Quadro 2 - Síntese dos documentos emitidos pelo MEC sobre o EF de nove anos, por nome, data e descrição de seus respectivos conteúdos.

Documento	Ano	Breve descrição
<p>O EF de nove anos: orientações gerais</p> <p>Fonte: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorieger.pdf</p>	2004	Publicado junto com o 1º relatório - é fruto das discussões dos encontros regionais e coloca-se como resultado do exercício da gestão democrática. Apresenta diagnósticos do EF no país e dados sobre onde estão as crianças de seis anos, justificando porque não ampliar o EF nos anos finais. Explicita os objetivos de um maior número de anos no ensino obrigatório (tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e aprendizagem mais ampla). Fala da estrutura atual espacial da escola, o currículo, os programas e os tempos escolares e de como o EF de nove anos configura-se como política indutora de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares. Baseia-se nos princípios da LDB e especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EI, propondo reorganização do EF como um todo. Destaca a necessidade de continuidade na educação das crianças e a importância da formação continuada dos professores. Aborda questões da alfabetização no 1º ano.
<p>Primeiro Relatório do Programa</p>	2004	Documento anexo às “Orientações Gerais”. Trata do início do processo de discussão do tema, enquanto meta estabelecida pelo PNE. Menciona os sete encontros regionais para discussão e a participação de 247 secretarias, todas com interesse na ampliação imediata. Prevê a necessidade da continuidade dos debates, uma vez que ainda restam muitas questões. Faz um diagnóstico do EF no país e a defesa do EF de nove anos, por promover: maior qualidade, menor vulnerabilidade e maior sucesso escolar. Há

<p>Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa, 2004</p>		<p>sugestões dos participantes de aspectos a serem abordados: (a) reestruturação da proposta político pedagógica tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental; (b) ênfase no lúdico e no brincar nas metodologias. Além disso, especifica as concepções de infância, de alfabetização e letramento; define o que são classes multisseriadas e educação no campo, além de esclarecer outras questões estruturais, relativas ao FUNDEF, à formação continuada, à participação efetiva de representantes do Conselho de Educação na implantação, acompanhamento e avaliação da política. Adicionalmente, define a política de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e especifica a reavaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apresenta, ainda, as dúvidas que foram respondidas pelo CNE e aponta a necessidade de outras definições (idade de matrícula e vários aspectos da realidade cotidiana da escola).</p>
<p>Segundo Relatório do Programa</p> <p>Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa, 2005</p>	2005	<p>Apresenta dados do momento que precedeu os encontros regionais. Apenas 91 secretarias de educação encaminharam ao MEC plano de ampliação. Menciona a realização do Encontro Nacional ao final de 2004, em que, praticamente, todos os participantes haviam ampliado o EF. Apresenta dados do EF de nove anos, com base no Censo de 2004. Os participantes avaliam positivamente o encontro e registram uma série de questões, que indicam ser necessário um amadurecimento da questão no que concerne aos aspectos administrativos (recursos financeiros, atribuições do MEC e dos Conselhos de Educação) e pedagógicos (diretrizes, currículo, organização do tempo, idade de matrícula etc.).</p>
<p>Terceiro relatório do Programa</p> <p>Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa, 2006</p>	2006	<p>Retoma alguns pontos já tratados. Demonstra oito possibilidades de organização do EF de nove anos, a partir da Resolução CNE nº. 03/2005 (ciclos, séries, fases). Volta a tratar da questão da idade de ingresso, agora considerando se a criança cursou (ou não) EI. Indica debate sobre a alfabetização no 1º ano ou no primeiro ciclo, por vezes de maneira contraditória.</p>
<p>Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.</p> <p>Fonte: portal.mec.gov.br /seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnovan.pdf</p>	2006	<p>O documento apresenta nove textos, assinados por suas autoras, que discutem os seguintes temas: conceitos de infância; o brincar como forma da criança ser, pensar e agir com e sobre o mundo; as formas de conhecimento escolar; alfabetização e letramento; avaliação e formas de organização do trabalho pedagógico. Coloca-se como subsídio para o trabalho pedagógico na implementação do EF de nove anos.</p>

<p>Passo a passo: implementação do EF de nove anos</p> <p>Fonte: portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_verso_atual_1seis_setembro.pdf</p>	2009	<p>Especifica os objetivos da ampliação (equidade e qualidade da educação básica, novo EF com possibilidade maior de progressão nos estudos, tempo mais longo para aprendizagem da alfabetização e letramento). Faz uma espécie de cartilha sobre o EF de nove anos (modificações legais, manifestações do CNE, documentos do MEC que subsidiam discussão de currículo, avaliação do aluno/avaliações nacionais, alfabetização). Apresenta 41 perguntas e respostas agrupadas em dez blocos: implementação, matrícula e formação de professores, infraestrutura, formação de professores, currículo, documentação escolar, nomenclatura, data de corte, classes multisseriadas e defasagem idade/série, livro didático. Além disso, explicita que o EF de nove anos não deve ter por base o que era a EI. Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselho de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições.</p>
<p>A criança de seis anos, a linguagem escrita e o EF de nove anos</p> <p>Fonte: A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. – Tainacan AlfaGCE (ufam.edu.br)</p>	2009	<p>Documento dividido em três partes, com textos assinados por suas respectivas autoras. Dispõe-se a “apresentar diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em salas de seis anos e articular essas diretrizes e proposições às teorias que as informam. Aborda o EF de nove anos como possibilidade de ampliar o acesso das crianças aos conhecimentos e o acesso à linguagem escrita como um direito da criança, antes mesmo de completar seis anos de idade. Refere-se às teorias de desenvolvimento infantil e argumenta a favor do ensino da escrita em idades anteriores aos seis anos. Explora quatro dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita e apresenta na última parte “diálogos com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos”.</p>

Como pode ser observado, há recorrências entres os assuntos abordados como: a idade da matrícula no EF de nove anos, a reorganização dos espaços, do brincar, a formação dos professores, dos currículos. O primeiro aspecto (a idade da matrícula) trouxe grandes inquietações e dúvidas em todo território nacional. Parte-se, agora, para o posicionamento do Conselho Estadual de São Paulo e como foi organizada a implementação em concordância com as Leis Federais, suas normatizações e orientações.

2.4 As manifestações do Conselho Estadual de São Paulo sobre o EF de nove anos

Como já citado anteriormente, a reorganização do EF para nove anos foi realizada, no Brasil, por meio da Lei nº 11.274/06. Porém, a Lei nº 11.114/05, decretada dez meses antes,

alterou a idade de matrícula das crianças para ingresso no EF, de sete para seis anos. Assim, estados e municípios passaram a matricular crianças de seis anos de idade no EF, quando ele ainda tinha sua duração de oito anos, como é o caso do município de São Paulo. A seguir, apresentamos o Quadro 2 que, tal como em Klein (2011), com as manifestações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo quanto à antecipação da idade escolar das crianças no EF e à ampliação de sua duração para nove anos, justificando serem elas fundamentais para a compreensão do processo no estado e, posteriormente, no Município.

Quadro 3 - Documentos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre o EF de nove Anos, por relator e data de aprovação, especificando o assunto principal e os temas abordados.

Documento e data de aprovação	Relator	Assunto Principal	Temas abordados
Indicação CEE 52/2005 , de 09/11/05	Mauro de Salles Aguiar	Avaliar a promulgação da Lei 11.114/05	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade da antecipação da idade e a ampliação do EF deveriam serem discutidas concomitantemente; – Ampliação da jornada escolar; – Idade de ingresso; – Cautela no processo de transição, respeitando a proximidade entre os processos da EI e EF.
Indicação CEE 63/2006 , de 29/11/06	Ana Luísa Restani e Mauro Salles Aguiar	Caracterizar o novo primeiro ano	<ul style="list-style-type: none"> – Currículo para o primeiro ano; – Idade de ingresso.
Deliberação 61/2006 , de 29/11/06	Ana Luísa Restani e Mauro Salles Aguiar	Dispor sobre o EF de nove anos	<ul style="list-style-type: none"> – Idade de ingresso; – Reorganização curricular e pedagógica de todo EF; – Tempo de permanência na escola; – Formação de professores; – Articulação EI e EF.

<p>Indicação CEE 73/2008, de 02/04/08</p>	<p>Ana Luísa Restani Arthur Fonseca Filho</p>	<p>Analisar a proposta de deliberação que foi encaminhada e aprovada na íntegra, a partir de ofício enviado pela SEE ao Conselho Estadual de São Paulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Revisão Curricular para série a ser criada²; – Idade de ingresso na 1ª fase da pré-escola (4 anos de idade a completar até 30/06/09), na 2ª fase da pré-escola (31/12/09) e no 1º ano do ensino fundamental (seis anos a completar até 31/12/09); – Municipalização das séries iniciais; – Necessidade de as oito séries já existentes não sofrerem alterações.
<p>Deliberação 73/2008, de 02/04/2008</p>	<p>Ana Luísa Restani Arthur Fonseca Filho</p>	<p>Regulamentar a implantação do EF de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir a revisão curricular para a série a ser criada; – Idade de ingresso para as crianças que completam seis anos até 30 de junho do ano de seu ingresso, no 1º ano do EF; – Organização do EF nos sistemas municipais e estadual, respeitando o regime de colaboração.
<p>Parecer CEE/CEB 313/2008, de 04/06/2008</p>	<p>Ana Luísa Restani</p>	<p>Responder à consulta de diretora de escola privada sobre as formas com que as crianças de 5 anos vêm sendo matriculadas no EF</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sugerir a leitura da Deliberação 73/08 que trata da: – Revisão Curricular para série a ser criada²; – Idade de ingresso no 1º ano; – Municipalização das séries iniciais;

² A respeito disso, esclarecemos que a partir da implementação dos nove anos, uma nova série foi criada (1º ano) e o ingresso das crianças de seis anos nesse segmento (EF). Tal deliberação cita que a partir da dessa nova organização, do ensino fundamental de nove anos, nenhum dos problemas a seguir deveria ocorrer: que as crianças fossem obrigadas a cumprir dois anos do mesmo programa escolar e nem submetidas a “pular” uma fase da escolaridade. Inclusive esclarece que a concepção pedagógica correspondente às oito séries do antigo ensino fundamental de oito anos (1ª a 8ª série) não seria obrigatoriamente alterada pelo o EF de nove anos. Assim, quanto aos *projetos pedagógicos, conteúdos, espaço físico, alocação de docentes, material didático etc.*, não sofreriam necessariamente nenhuma alteração significativa. Portanto, os ajustes necessários seriam realizados a princípio na passagem da educação infantil e no início do segmento (1º ano do EF).

			-Necessidade de as oito séries já existentes não sofrerem alterações.
Indicação CEE 76/2008 , de 01/10/08	Francisco José Carbonari	Dispor sobre dúvidas referentes à idade de matrícula	-Idade de ingresso ³ .
Parecer CEE/CEB 153/2009 , de 13/05/09	Francisco José Carbonari	Discutir as matrículas no 2º ano do EF para crianças que completaram seis anos no início do ano	- Matrícula no 2º ano do EF; - Idade de ingresso no EF.
Parecer CEE/CEB 345/2010 , de 28/07/10	Maria Auxiliadora A. P. Ravelli	Responder à consulta da DE/São Bernardo do Campo sobre matrículas de ingressantes no 2º ano do EF	- Matrícula no 2º ano do EF de nove anos; - Idade de ingresso; - Equivalência entre último ano da EI e 1º ano do EF.

Pode-se observar, no Quadro 3, que não houve nenhuma manifestação do CEE antes da publicação da Lei nº 11.114/05. Já entre ela e a promulgação da Lei nº 11.274/06, apenas um documento foi publicado – a Indicação CEE nº 52/2005 e, posteriormente, os oito documentos relacionados. Os temas variaram, mas foi possível notar uma recorrência pontual relacionada à idade de ingresso da criança no EF de nove anos, tanto pelo CEE como pelo CNE. Observou-se, ainda, que a idade de ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental trouxe questionamentos importantes e gerou controvérsias entre dirigentes, pesquisadores, gestores, educadores e famílias. Segundo os estudos de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), os envolvidos, em especial educadores, não participaram de discussões de formação e atuação e, portanto, se sentiam inseguros a respeito da reorganização e estruturação das duas primeiras etapas da educação básica (EI e EF). Sobre isso, as autoras comentam:

Embora a pesquisa tenha sido realizada em período anterior (2006-2009) ao prazo final para a implantação do EF de nove anos (2010), chama a atenção o fato de que as redes de ensino não realizaram discussão a contento, mesmo tendo matriculado crianças de seis anos no ensino fundamental, e também não

³ Faixa etária: 4 anos, 1ª fase da pré-escola; 5 anos, 2ª fase da pré-escola; seis anos, 1º ano do EF; 7 anos, 2º ano EF; 8 anos, 3º ano do EF; 9 anos, 4º ano do EF e 10 anos, 5º ano do EF.

ofereceram orientações sobre o tema de forma suficiente, conforme depoimento das professoras que participaram da pesquisa. (Arelaro, Jacomini e Klein, 2011, p. 44)

Pode-se observar que os professores, em sua maioria, não participaram dessa discussão. Já as discussões que ocorreram com professores não se mostraram suficientes para a nova organização. Veja-se, como exemplo disso, o relato de uma professora que participou da pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p.44):

Não participei (das discussões). Na verdade, eu fui buscar todas as informações por conta própria. Praticamente, não houve comentário nenhum! A única discussão que aconteceu foi por minha iniciativa quando, no ano de 2006, eu peguei uma sala de 1ª série, na qual todos tinham seis anos.

(Professora da rede estadual paulista)

2.5 O Conselho Municipal de Educação de São Paulo e suas manifestações

Para implementar o ensino fundamental de nove anos, o município de São Paulo cumpriu com às deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE), apresentando suas propostas de ampliação para devida análise e aprovação. Vale mencionar que as primeiras manifestações legais sobre o EF de nove anos no município de São Paulo ocorreram ainda na década de 1990, quando o prefeito em gestão, por meio do decreto nº. 37.621/98, elaborou o Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos. Tal programa surgiu a partir das considerações realizadas sobre a

necessidade de ampliação de oferta de vagas para crianças de seis anos de idade, de modo a atender à demanda existente, às necessidades de as escolas garantirem ajustamento pedagógico a essas crianças, conforme suas características próprias de desenvolvimento e à necessidade de maior integração administrativa e pedagógica entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. (PMSP, 1998)

Em seguida à elaboração do Programa, em 06 de outubro de 1998, foi publicado o Parecer CME nº. 08/1998 que apreciou o documento e pronunciou ser adequada a decisão, aprovando o Programa.

Em 14 de janeiro de 1999, foi publicada a Portaria nº. 1.202, pela SME, que dispôs sobre a implementação progressiva do ensino fundamental com duração de nove anos. Segundo ela, a implementação seria progressiva, dando-se prioridade às classes do PLANEDI (Plano de Educação da Educação Infantil) tanto nas EMEIs como nas escolas de primeiro grau. Ainda, definiu-se que os alunos seriam atendidos por professoras dos anos iniciais e que manteriam

vínculos administrativos e pedagógicos com as escolas municipais de primeiro grau. Porém, por questões de escândalos envolvendo corrupção financeira nos anos de 1999 e 2000 e, em seguida, com a mudança de administração no ano de 2001, o Programa foi abandonado (KLEIN, 2011).

Em 14 de dezembro de 2006, começaram a surgir as primeiras manifestações do CME, em acordo com a legislação nacional, sobre a implantação do EF de nove anos. A Indicação CME n.º 07/2006 posicionou-se a favor da Lei Federal n.º 11.274/06 e, ao retomar as metas do PNE, afirmou que havia a necessidade de se repensar todo o EF de formar a garantir condições adequadas para a aprendizagem e o respeito ao desenvolvimento das crianças, considerando, também, como idade necessária para a matrícula no 1º ano/série desse segmento “seis anos completos ou a completar, conforme decisões dos respectivos sistemas”. Em seguida, é feita uma nova referência aos “seis anos completos até o início do ano letivo”.

O documento também apontou os principais desafios para a implantação, levando-se em conta um tempo adequado para uma implantação gradativa. Destaca a necessidade de um olhar cuidadoso já que, especialmente em respeito às crianças de seis anos, haveria de se contar com um tempo adequado para reflexões e elaboração de um novo projeto pedagógico, apoiado no respeito e no conhecimento já alcançado sobre o desenvolvimento do público em questão. A Indicação também sinalizou a necessidade de discussões a respeito das concepções pedagógicas e a possibilidade de promoção do espaço escolar como ambiente cultural que considerasse a criança como ser completo. Outra preocupação que o documento trouxe foi de se pensar essa nova série/ano do ensino fundamental, que não deveria ser considerada nem o último ano da EI e nem a primeira série do EF. Portanto, deveria ser refletida e organizada para favorecer o desenvolvimento lúdico, a sensibilidade, a capacidade de refletir, observar, escutar, construir hipóteses e vivenciar experiências interativas plenas de alegria. Para tal, a Indicação também defendia a necessidade de se manter investimento na formação da equipe docente e dos outros profissionais da educação, para que, enfim, a nova reorganização da escola estivesse em sintonia com a concepção de educação das crianças pequenas.

Outro aspecto importantíssimo diz respeito à reorganização pedagógica e curricular de todo o EF (DCNs da EI e do EF); a garantia da infraestrutura (espaços físicos; mobiliários; materiais didáticos; acervos de livros; compatíveis e adequados a faixa etária de seis anos; ampliação e formação dos profissionais da educação); o redimensionamento da rede pública com funcionamento em dois turnos (diurno e noturno), o tempo de permanência do estudante na escola; a adequação das normas regimentais e a estabilidade de equipes, verificando a

possibilidade de se manter os mesmos docentes ao longo dos anos, designados aos processos de alfabetização e letramento. Concomitantemente à Indicação CME nº 07/2006, a Deliberação CME nº 03/2006 não só validou as considerações do primeiro documento como regulamentou a obrigação de a SME elaborar um projeto de transição, como apresentamos a seguir:

Art.4º - No período de transição, de 2007 a 2009, a Secretaria Municipal de Educação deverá elaborar um Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de nove anos, após amplo processo de divulgação e discussão com a comunidade escolar, respeitando as recomendações contidas na Indicação CME nº 07/06, fixando as condições para a matrícula dos estudantes de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. (PMSP, 2006)

O que foi previsto como desafios na Indicação nº 07/06 foram assumidos na deliberação CME nº 03/06 com a ressalva de condições mínimas para a implementação do projeto municipal como, por exemplo, infraestrutura, formação dos profissionais da educação etc. Algo que merece nossa atenção é que a Deliberação concluiu em seu documento a ênfase ao novo projeto político-pedagógico, observadas as DCNs da EI e do EF, mas também a educação especial. Essa foi, de fato, a primeira vez em que a educação especial foi citada e discutida na nova reorganização do EF. É possível inferir, ainda, devido à data de aprovação (14/12/06) e da publicação (07/08), que muitas discussões podem ter girado em torno de um acordo entre o CME e SME.

Em 06 de junho de 2008, a Diretoria Regional de Campo Limpo encaminhou ao CME consulta referente ao período de transição que antecede a implantação do EF. Essa consulta deu origem ao Parecer CME nº 134/08, aprovado em 11 de dezembro de 2008. Esse documento tinha como finalidade esclarecer dúvidas a respeito de como proceder quando da transferência de alunos da EI para o EF, ou mesmo entre diferentes sistemas de EF, especificamente com relação às crianças de seis anos, completos ou a completar, além de esclarecimentos sobre alfabetização, idades e séries de ingresso e a conclusão do EF com alunos com 13 anos. O Parecer atestou que as dúvidas poderiam ser sanadas a partir da Indicação nº 07/2006 e da deliberação CME nº 03/2006. Porém, lembramos aqui novamente, a publicação desses documentos só ocorreu em 14 de dezembro de 2008, embora a consulta tenha sido solicitada meses antes, em junho de 2008.

No ano seguinte, em 2009, o CME aprovou o Parecer nº 143/09. O documento relata que a chefe de Assessoria e de Planejamento (ATP) da SME, professora Ângela Maria Oliveira Mello, junto ao CME, havia proposto participar das discussões relativas à implantação gradativa do EF de nove anos de duração nas escolas municipais de São Paulo. Em resposta, o Senhor

Presidente do CME, manifestou a importância de um trabalho conjunto entre SME e CME e lembrou que, nos termos da Deliberação CME nº. 03/06, a SME deveria formular o Projeto de Implantação. Inclusive, solicitou agilidade nos trabalhos e nas discussões conjuntas.

O projeto de implantação do EF de nove anos sugeria duas metas: a primeira era implantar, em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Educação (RME), o EF de nove anos já no início de 2010, ainda que não se tivesse definido em quais de suas unidades educacionais (CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs, CIEJAs e EMEEs⁴) isso se daria; a segunda meta era assegurar, para todas as crianças de 6 (seis) anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo, a demanda compartilhada com o Estado. Buscava-se, também, estabelecer diretrizes para a implantação do EF de nove anos; orientações curriculares e didáticas decorrentes da implantação; diretrizes para a revisão dos Regimentos das UE; dispositivos legais para organização das UE (criação de dispositivos e orientações para a implantação). Também buscava-se promover: (a) a formação continuada para Coordenadores Pedagógicos e professores dos anos iniciais; (b) ações de formação com as equipes das Diretorias Regionais de Ensino e Unidades Escolares (UE) e, finalmente, suprir as UEs com recursos físicos, humanos e materiais que viabilizassem a implantação. Entre as ações, foram determinadas a reorientação curricular para EI e EF; a elaboração de textos legais necessários à ampliação; o estudo articulado sobre infraestrutura, planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos alunos do EF; o redimensionamento da rede física. A seguir, apresentamos no Quadro 4, de forma sucinta, porém pontual, os documentos legais que apoiaram a ampliação do ensino fundamental de nove anos.

Quadro 4 - Documentos, participantes e principais assuntos e temas abordados nos documentos legais que apoiaram a ampliação do EF de nove anos, no município de São Paulo.

Documento e data de aprovação	Participantes/ Data de aprovação	Assunto Principal	Temas abordados
Decreto 37.621	Celso Pitta;	Criação do Programa de Ensino	- Ampliação de oferta de vagas; - Ajustamento pedagógico.

⁴ CEI: Centro de Educação Infantil; EMEIs: Escolas Municipais de Educação Infantil; EMEFs: Escolas Municipais de Ensino Fundamental; EMEFMs: Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Médio; CIEJAs: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; EMEE: Escolas Municipais de Educação Especial

09/11/05	Edvaldo Pereira de Brito; José Antônio de Freitas; Hebe Magalhães Castro Tolosa;	Fundamental com duração de nove anos	- Integração administrativa e pedagógica entre as etapas da EI e EF.
Parecer nº 08/98, de 01/10/98	Amélia Americano Domingues de Castro; Antônio Augusto Parada; José Augusto Dias	Aprovação do Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos	- Suporte legal da proposta; apoiando-se nos art. 32 e 87 da LDB (Lei nº. 9.394/96); - Reorganização curricular e pedagógica de todo EF; - Atendimento à demanda (função do município atender a demanda de primeiro ano, mesmo tendo ao atendimento compartilhado com o Estado – planejamento e implantação de forma progressiva); - Fundamentação psicopedagógicas (entendimento de um desenvolvimento infantil que passa por etapas ou estágios biopsicológicos).
Indicação CME nº 07/2006, de 14/12/2006	Antonia Sarah Aziz Rocha Hilda Martins Ferreira Piaulino	Resultados de estudos da Comissão Conjunta sobre o EF de nove anos no município	- Posicionamento sobre o EF de nove anos e seus objetivos, idade de ingresso, desafios para implementação e período de transição; - Reorganização pedagógica e curricular de todo EF, assim como a infraestrutura, equipamentos para informatização educativa, formação dos profissionais, redimensionamento da rede física, tempo de permanência do estudante, normas regimentais e estabilidade de equipes.
Deliberação CME nº 03/06, de 14/12/2006	João Gualberto de Carvalho Menezes	Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo	- Deliberação à ampliação, obrigatória, do ensino fundamental de nove anos e o compromisso com a efetivação e aprimoramento da educação básica do município; - Regime de colaboração entre o sistema estadual e municipal para implantação até 2010;

			<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de diretrizes gerais relativas à organização da prática educativa e curricular; - Período de transição: 2007 a 2009, a SME deverá elaborar um projeto municipal de implantação do EF de nove anos; - SME elaboração e execução de relatórios anuais para o CME sobre o processo de implantação; - Elaboração e execução do novo projeto pedagógico para o EF de nove anos priorizando as condições socioculturais e educacionais, melhorias na qualidade da formação dos alunos, zelando pela equidade de aprendizagem, apoiadas nas DCNEI, do EF e nas normas estabelecidas pelo sistema de ensino para cada etapa da educação básica.
Parecer CME 134/08 , de 11/12/2008	Antonia Sarah Aziz Rocha Hilda Martins Ferreira Piaulino Regina Célia Lico Suzuki	Consulta sobre ampliação do ensino fundamental de nove anos	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos em casos de transferência – estado ou município, período de transição; - Relação entre alfabetização e série de matrícula; - Idades e séries de ingresso; - Conclusão do EF.
Parecer CME nº 143/09 , de 07/07/09	Antonia Sarah Aziz Rocha Hilda Martins Ferreira Piaulino Regina Célia Lico Suzuki	Projeto de implantação do ensino fundamental de nove anos de duração na rede municipal de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Reorientação curricular para EI e EF; - Elaboração de textos legais necessários à ampliação; - Demandas: estudo articulado entre demanda e prédios e equipamentos para análise e planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos alunos do E.F.; - Redimensionamento da rede física; - Infraestrutura.

Fonte: Klein, 2011, p. 98.

Em 2010, finalmente, a rede municipal de educação de São Paulo consolida o ingresso das crianças de seis anos de idade no EF de nove anos.

2.6 A Base Nacional Comum Curricular e a transição da EI para o EF

Após um longo processo de debates e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira foi aprovada, em 2017, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual complementa e revisa a versão anterior (2ª) e cumpre a atribuição do MEC e do CNE ao oferecer a “proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017). Esse documento, a BNCC, tem caráter normativo e, por isso, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (1º ano, p.7). Portanto, ele não só orienta como determina o currículo do país, de modo que atribuído a uma dada região estará sendo proposto em todas as demais do Brasil. Segundo seu texto:

Aplica-se à educação escolar, tal como define o §1º do Artigo 1º da LDBN, Lei nº 9.394/1996, indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017)

Apoiada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e aos seus princípios éticos políticos e estéticos, a BNCC soma a isso, pressupostos que conduzem a educação brasileira para a “formação humana integral e para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (1º ano, p. 7). Nesse contexto e fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos, mencionados anteriormente, a BNCC adota dez competências gerais, que se

interrelacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da educação básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidade e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017)

A seguir, apresentamos, no Quadro 5, as dez competências gerais da BNCC, como posto no documento normativo:

Quadro 5 - As dez competências gerais da BNCC

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais) colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Repertório cultural	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação	Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital	Utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas aos seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentação	Argumentar com base em fator, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com

	posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e dos planetas.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade e para lidar com elas e com a pressão do grupo.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de origem, gêneros, etnia, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Curricular, 2017, p. 18 e 19.

Como define a BNCC, tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa recriar valores perdidos ou jamais alcançados”. (1º ano, p. 19). Esse documento propõe a organizar todo o currículo, da EI ao EM. Muito embora difira em sua estrutura nos segmentos, a BNCC segue os mesmos princípios ao longo de toda a educação básica. Atentamos, aqui, apenas aos segmentos da EI e EF, especificamente ao 1º ano, tanto para exemplificar como para dialogar com seu texto.

Na EI (creche e pré-escola), a proposta apoiou-se nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DNCEIs), que norteou, fundamentou e alinhou os processos de educação para a EI, suas ações, seus currículos e sua concepção de criança, infância e ensino e aprendizagem, servindo de base para outros, como é o caso da BNCC. Quanto a isso, pode-se observar, na Resolução CNE/CEB nº. 5/2002, em seu art. 4º, que a concepção de criança está em simetria com a adotada na BNCC, também quando:

define a criança como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Compreendemos, portanto, que a concepção de criança contida nesses documentos é a de um ser potente, que brinca, protagoniza seu conhecimento, construindo e apropriando-se de outros “por meio de suas ações e interações com pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (1º ano, p. 33). Ainda em consonância com as DCNEIs, a BNCC as práticas pedagógicas, articulados pelas interações e brincadeiras, em eixos estruturantes.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica propostas pela BNCC asseguram seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento na EI, respeitando o processo de crescimento e de construção das crianças sobre o seu entorno, além de propor um ambiente de convívio que as convidem a vivenciarem situações desafiadoras e a sentirem-se provocadas a solucioná-las e, conseqüentemente, a “construírem significados sobre si e o mundo social e natural” (1º ano, p. 33). O documento descreve os direitos de aprendizagens e desenvolvimento da EI e orienta os profissionais da educação ao que se deve considerar, reiterando a importância e a necessidade de se imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas a toda EI (creche e pré-escola), assim como no EF. O Quadro 6, a seguir, especifica os direitos previstos:

Quadro 6 - Direitos de aprendizagens e desenvolvimento na EI

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO NA EI
Conviver	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito à relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	De diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil, 2017, p. 34.

Tendo em vista que, na BNCC, as aprendizagens e o desenvolvimento da EI têm eixos estruturantes (interações e brincadeiras) que asseguram os seis direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se), a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). O quadro 7 a seguir apresenta como a BNCC organiza os campos de experiência:

Quadro 7 - Campos de experiência, de acordo com a BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA
<p>O eu, o outro e o nós</p> <p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na educação infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceberem a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>
<p>Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem</p>

conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e expressam-se no entrelaçamento do corpo, da emoção e da linguagem. As crianças conhecem e reconhecem, com o corpo, suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco a sua integridade física. Na educação infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas à emancipação e à liberdade e não à submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de com ele ocupar e usar o espaço (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Oralidade e escrita

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, poemas e cordéis, entre outros, realizado

pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação dos livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revela, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidade, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam sua curiosidade. Portanto, a educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Brasil, 2017, p. 36 - 37.

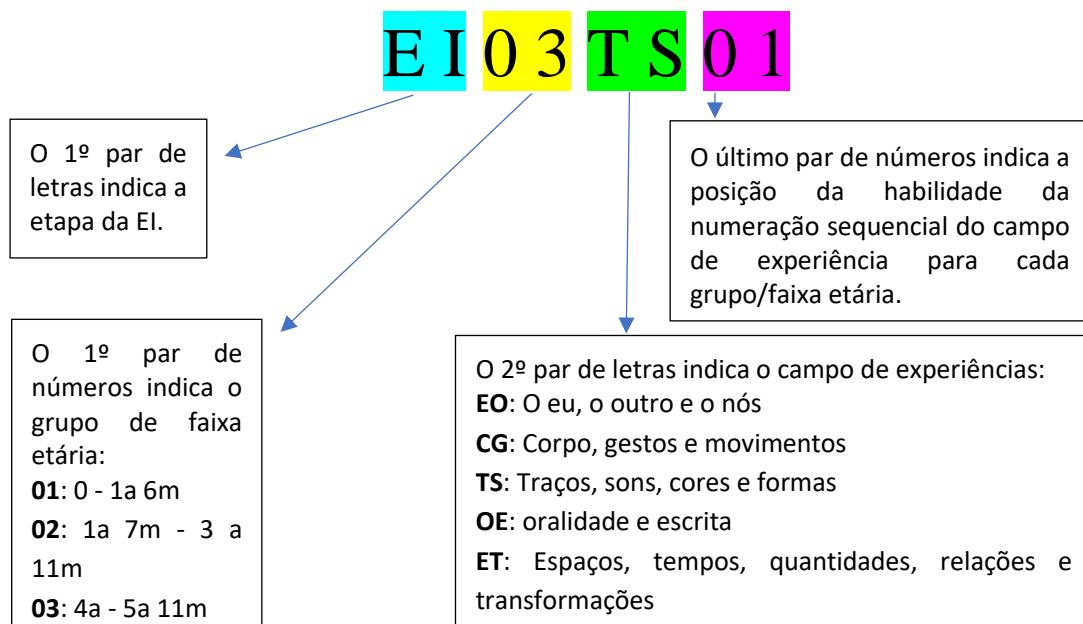
Vale também destacar que os campos de experiências apresentado acima, são ainda organizados em três etapas (crianças de zero a 1 ano e seis meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), nas quais estão detalhados seus objetivos. Segue abaixo, um fragmento da BNCC (p. 44) como exemplo:

Figura 1 - Objetivos para EI organizados por grupos etários

CAMPO DE EXPERIENCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EIO2TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EIO3TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EIO1TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EIO2TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EIO3TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EIO1TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO2TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO3TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil, 2017, p. 44.

Observa-se que cada campo de experiência está organizado em três colunas, respeitando a faixa etária (etapas) e suas habilidades. Verifica-se, também, que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é caracterizado por um código alfanumérico tal como exposto a seguir:



Seguindo o critério acima, o código EI03TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Vale explicar aqui que nos dedicamos a apresentar, com mais vagar, a organização da estrutura curricular da etapa da educação infantil por entendermos que a transição entre ela e o EF é fundante para essa pesquisa e para trazer ao leitor uma breve apresentação de como a BNCC a concebe. É preciso ressaltar que há na BNCC, um subitem específico - *A transição da educação infantil para o ensino fundamental* - que compõe o capítulo 3 da etapa da educação infantil. Em seu primeiro parágrafo, orienta-se que a passagem seja cuidadosa e que se tenha:

muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuação dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e das diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017)

Observamos que essa atenção está em consonância com a prevista na legislação federal, assim como nas normas e nos procedimentos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo. A BNCC orienta ainda que os educadores estejam atentos às informações contidas nos vários registros avaliativos construídos na EI, tais como relatórios, portfólios ou outros, que buscam evidenciar o processo de cada criança e permitir a compreensão de sua trajetória. Outra orientação são as possibilidades de trocas entre os professores da EI e os dos EF, seja por meio de conversas, de visitas ou de trocas de materiais, aspectos que, segundo o documento, facilitariam a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Acreditamos que esse intercâmbio de informação e formação sejam recursos fundamentais não só para as crianças, mas também na formação e no amparo dos docentes. Para garantia de uma transição bem-sucedida, a BNCC aponta para o

indispensável equilíbrio entre as diversas mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2017)

Mas, se esse documento apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências para que as crianças tenham condições favoráveis de ingressar no EF, ele também ressalta que:

[...] essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da EI e a serem ampliados e aprofundados no EF e, não, como condição ou pré-requisito para o acesso ao EF. (BRASIL, 2017)

Essa ressalva faz um apontamento importante e esclarece que não se trata de “**pré-parar**” (grifo nosso) o aluno para a etapa seguinte, como foi considerada, por anos, a última série da educação infantil. Ao contrário, estipula que, no decorrer da EI, as aprendizagens previstas sejam contempladas durante todo esse segmento. O quadro 8 apresenta as sínteses das aprendizagens para a transição para o ensino fundamental.

Quadro 8 - síntese das aprendizagens para a transição para o EF

Campo de Experiência	Sínteses das aprendizagens esperadas
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> – Respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional. – Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. – Agir com progressiva autonomia em relação ao próprio corpo e ao espaço que ocupa, apresentando independência e iniciativa. – Conhecer, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelos outros a lidar com conflitos.
Corpo, gestos e movimentos	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. – Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. – Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. – Coordenar suas habilidades psicomotoras finas.
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> – Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. – Reconhecer as artes visuais como meio de comunicação, expressão e construção do conhecimento. – Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. – Recriar a partir de imagens, figuras e objetos, usando materiais simples e ensaiando algumas produções expressivas.
Oralidade e escrita	<ul style="list-style-type: none"> – Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

	<ul style="list-style-type: none"> – Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. – Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. – Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles para a formulação, o raciocínio e a resolução de problemas. – Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando atitudes de investigação, respeito e preservação. – Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. – Resolver, criar e registrar situações-problema do cotidiano e estratégias de resolução. – Utilizar unidades de medida (dia/noite, dia/semanas/ meses/ ano) e noções de tempo (presente/ passado/ futuro, antes/agora/depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. – Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BRASIL, 2017.

Ao adentrarmos o capítulo 4, *A Etapa do Ensino Fundamental*, a BNCC aponta sua preocupação com as transições não só entre os segmentos, mas também entre as séries. Segundo o documento, como o EF é a etapa mais longa (nove anos) teremos, nela, alunos entre 6 e 14 anos e, portanto, crianças e adolescentes que ao longo do processo, também passarão por mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais. Estão aí, cremos, os grandes desafios à elaboração de currículos que atendam aos vários perfis da clientela, que consigam superar as rupturas que ocorrerem não só nas passagens no interior da Educação Básica (EI-EF, EF-EM) como também entre as fases de um mesmo segmento, caso do EF⁵ anos iniciais e anos finais ou seja, entre o 5º e o 6º ano.

⁵ Apesar de este estudo dedicar-se apenas ao processo da EI para o início do EF, especificamente o 1º ano, compartilhamos essa mesma inquietação e, desde já, sugerimos novos estudos a respeito das transições de outros anos/séries.

Na etapa do EF, anos iniciais, a BNCC valoriza as atividades lúdicas de aprendizagem e aponta para a

necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 53 e 54)

Vale ressaltar que as crianças estão e estarão vivenciando mudanças importantes relacionadas ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo que repercutirão nas relações consigo, com outros e com o mundo. Sua autonomia estará em processo de ampliação e o ir e vir será cada vez mais fluído e independente. Da mesma forma, as relações com as diversas linguagens (leitura e escrita, matemática, ciências) proporcionarão o ingresso no mundo letrado e a construção de novos conhecimentos seja no universo escolar, seja fora dele, no e para o mundo. Haverá ainda a ampliação dos processos de percepção, compreensão e representação e, especialmente, do pensamento crítico, lógico e criativo. Portanto, as características da faixa etária dos 6 aos 14 anos requerem

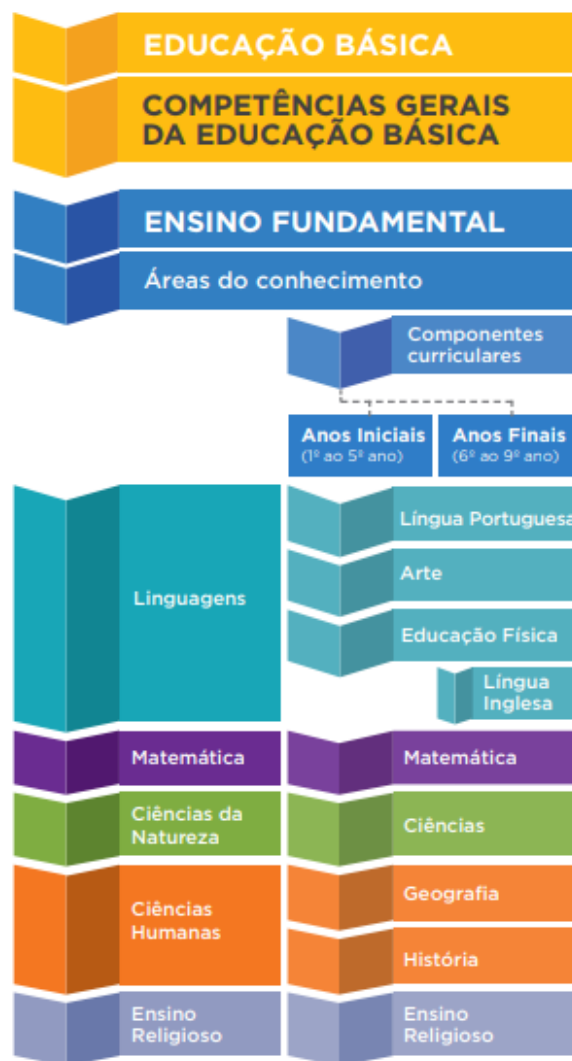
Um ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestados pelas crianças, pelas possibilidades de investigação e vivências e que a partir daí, possam paulatinamente, ampliar a compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar”. (BRASIL, 2017, p. 55)

Segundo a BNCC, nos dois primeiros anos do EF, o currículo e a ação pedagógica devem focar a alfabetização, de forma a garantir situações de aprendizagens em que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética e que possam interagir em práticas diversificadas de letramento. O ensino no EF está organizado em *áreas do conhecimento* e destaca-se que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, elas devem favorecer “a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010b). A seguir, apresentaremos brevemente a organização do currículo do EF, por a considerarmos essencial à interpretação e compreensão dessa pesquisa.

Diferentemente da EI, que é organizada em dois eixos estruturantes (interações e brincadeiras), seis direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) a serem contemplados nos cinco campos de experiências (o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades, relações e transformações) por meio dos objetivos de aprendizagem e distribuídos

por faixa etária (bebês – 0 a 1a 6m; crianças bem pequenas - 1a7m a 3a 11m; crianças pequenas 4a a 5a11m), no EF as áreas de conhecimentos são cinco: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas envolve competências específicas de componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física, na área de conhecimento das Linguagens; Matemática, na área de conhecimento da Matemática; História e Geografia, na área de conhecimento das Ciências Humanas; Ciências da Natureza, na área de conhecimento das Ciências e, finalmente, Ensino Religioso, na área de conhecimento do Ensino Religioso), as quais devem ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo dos nove anos. No quadro 9 apresentamos essa organização:

Quadro 9 - Competências gerais do EF, conforme a BNCC



Fonte: BRASIL, 2017.

Para assegurar o desenvolvimento das *competências específicas*, cada componente traz um conjunto de *habilidades* que estão relacionadas a *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos - que, por sua vez, são organizados em *unidade temáticas* (BRASIL, 2016, p.26). Apresentaremos, a seguir, um exemplo de como isso se configura na área de conhecimento de Ciências da Natureza, no componente curricular de Ciências, no 1º ano do EF:

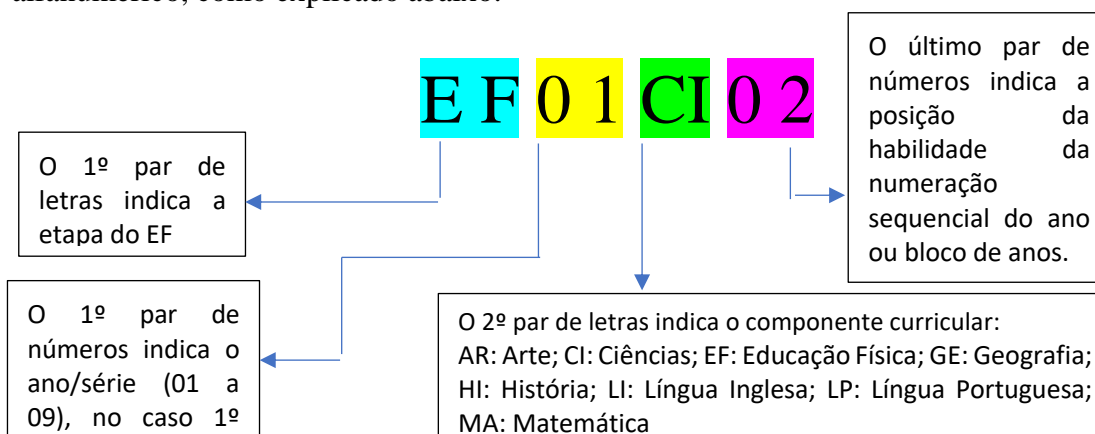
Quadro 10 - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstas para o componente de Ciências, no 1º ano.

CIÊNCIAS - 1º ANO

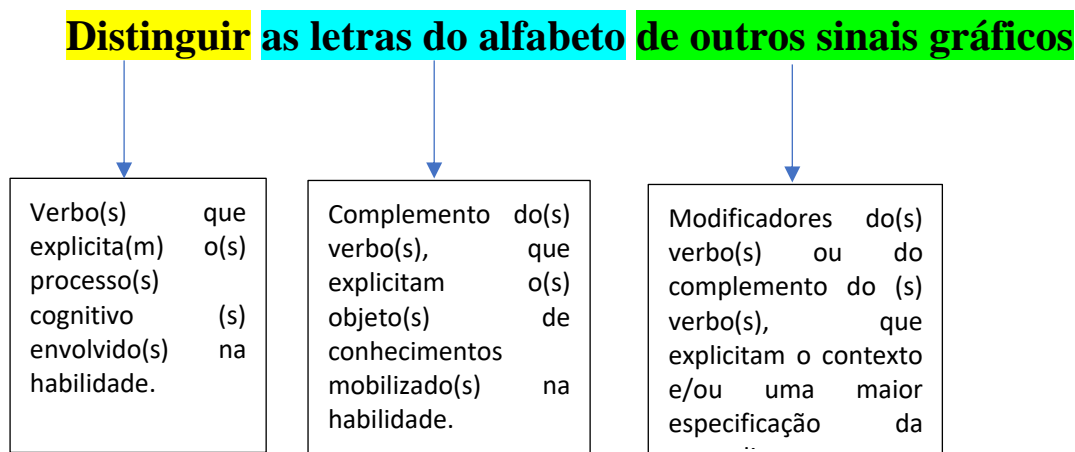
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: BRASIL, 2017, p. 27.

Cada unidade temática permite contemplar um conjunto maior ou menor de objetos de conhecimento que, assim como na EI, é também no EF caracterizado por um código alfanumérico, como explicado abaixo:



Desse modo, segundo essa legenda, o código **EF01CI02**, por exemplo, refere-se à segunda habilidade proposta em Ciências, no 1º ano do EF. Outro aspecto estruturante dessa organização normativa diz respeito às habilidades, que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas nos diferentes contextos escolares. Para tal, elas seguem uma sistematização, conforme o exemplo a seguir, de Língua Portuguesa (EF01LP25):



A BNCC enfatiza que os critérios de organização das habilidades expressam uma combinação possível e flexível (não-engessada). Assim, no documento, os:

agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada, tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na educação básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o país adequados aos diferentes contextos. (Brasil, 2017, p. 29)

Consequentemente, verifica-se uma organização curricular pontual, precisa e explícita, do que se deve assegurar em uma proposta de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Quanto às etapas, o EF também segue uma estrutura, a qual se divide em anos iniciais (1º ao 5º ano – alunos de 6 anos a 10 anos de idade) e anos finais (6º ao 9º ano - alunos de 11 anos a 14 anos de idade). Ao tratar das áreas de conhecimento, como dito anteriormente, a BNCC, determina competências específicas por área (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza e, Ensino Religioso), a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

A BNCC apresenta também uma preocupação permanente com os processos e com as transições entre o segmento da EI para o EF, dando ênfase ora na perspectiva da criança, ora na formação e no entrosamento dos docentes dos dois segmentos. Sua estrutura busca garantir uma educação justa, integral e inclusiva, pautada na proposta de direitos e objetivos de aprendizagem

e no desenvolvimento de todos os alunos da educação básica do território brasileiro. É constatada uma permanente atenção com os processos e com a:

progressão e consolidação das aprendizagens e com a ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tantos seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (Brasil, 2017, p. 55)

Por isso, a expectativa que o documento deixa clara é a de que o ambiente escolar propicie autonomia, compreensão de normas e incentivos aos interesses pela vida social, aspectos que possibilitarão a tomada de boas decisões no enfrentamento de situações mais complexas, como nas relações com os outros e consigo mesmos; com a natureza e com tudo que ela representa; com a história e com a cultura; com as tecnologias e com o ambiente. Além dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, a BNCC orienta a necessidade de elaborar e de delinear ações que permitam um percurso contínuo de aprendizagens e uma maior integração entre as fases do EF, que correspondem à passagem do 5º para o 6º ano. Nesse sentido, espera-se que se façam intervenções que garantam as adaptações e articulações necessárias, à semelhança do que foi orientado na passagem da EI para o EF. O documento retoma o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e suas orientações:

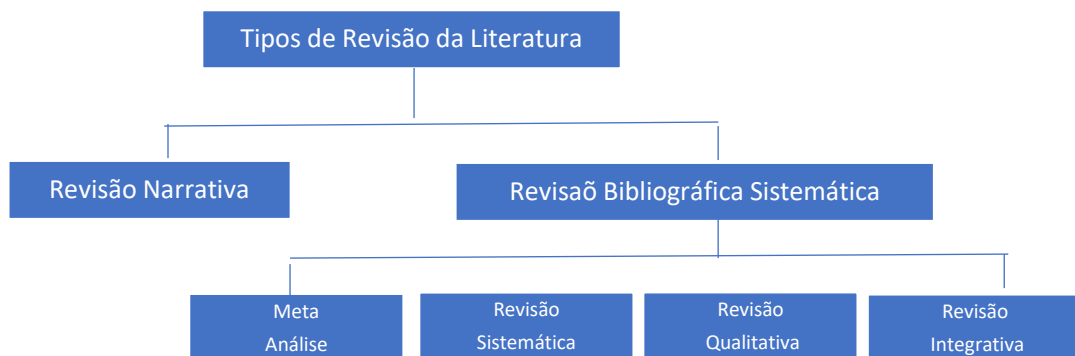
Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam ressentir-se diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. (Brasil, 2017, p. 55)

Adverte, ainda, para o cuidado com as ações no processo de transição, direcionando para adaptações e ajustes necessários, voltados para apoiarem os alunos, justamente para que o processo de aprendizagem não sofra rupturas drásticas. Ao contrário, o pretendido é que se assegurem situações de desenvolvimento, interesse, aprendizagem, ou seja, condições de sucesso escolar. No próximo capítulo, adentraremos no método da pesquisa e a justificativa por sua escolha.

3 MÉTODO

Com o propósito de esclarecer a opção metodológica deste estudo, apresentamos nesse capítulo, as particularidades das pesquisas que utilizam artigos científicos como “fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.133). Dentre tais particularidades, encontram-se os artigos de revisão de literatura que, por possuírem características e objetivos distintos, são categorizados como revisão narrativa e revisão bibliográfica sistemática. A revisão integrativa, que foi empregada nessa pesquisa, é uma das que compõe o escopo dos artigos da revisão bibliográfica sistemática. De forma sucinta, compartilhamos abaixo os tipos de revisão de literatura, tal como apresentado em Botelho; Cunha; Macedo (2011, p. 125).

Figura 2 - Tipos de revisão de literatura.



Fonte: WHITEMORE; KNAFL, 2005, adaptado por BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011

A revisão narrativa e a revisão sistemática diferenciam-se de acordo com alguns critérios. A seguir, demonstraremos, na Figura 3 e de modo geral, os fundamentos que são os aspectos distintivos de uma e de outra: tipos de questões, fonte, seleção e avaliação dos dados, síntese do conhecimento produzido e os efeitos que produzem, na prática.

Quadro 11 - Diferenças entre revisão narrativa e revisão sistemática

Itens	Revisão Narrativa	Revisão Sistemática
Questão	Ampla	Específica
Fonte	Frequentemente não especificada, potencialmente com viés	Seleção baseada em critérios aplicados uniformemente
Seleção	Variável	Avaliação criteriosa e reprodutível
Avaliação	Variável	Criteriosa e reprodutível
Síntese	Qualitativa	Quantitativa
Interferências	Às vezes, baseada em resultados de pesquisa clínica	Frequentemente, baseada em resultados de pesquisa clínica
Obs.: Vale notar, para fins de precisão, que uma síntese quantitativa, quando inclui um método estatístico, é uma meta-análise. (COOK, 1997)		

Fonte: Cook; Mulrow; Raynes (1997) apud Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 126.

Esses fundamentos serão revistos em maiores detalhes quando explorarmos a revisão integrativa. Por ora, vamos explicar sobre a revisão narrativa que, segundo Rother (2007, p. 1),

[...] são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o estado da arte de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico e contextual [...]. Constituem-se, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressa e/ou eletrônicas, de acordo com a interpretação crítica e pessoal do autor.

A autora ressalta ainda a importância dos artigos narrativos quanto à educação continuada, pois eles “permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica, em curto espaço de tempo”. Entretanto, a revisão narrativa não precisa empregar critérios claros e explícitos para identificar os artigos que serão objeto de análise. Além disso, como a busca dos artigos pode não ser exaustiva e dispensar o emprego de estratégias complexas para os localizar, tanto a seleção dos estudos como a interpretação das informações estão sujeitas à subjetividade dos autores. Trata-se de um tipo de método qualitativo, utilizado para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. Já os artigos de revisão sistemática, “são considerados trabalhos originais, pois, além de utilizar, como fonte, os dados da literatura sobre um tema, são elaborados com rigor metodológico” (ROTHER, 2007, p. 1). Alguns pesquisadores, tais como Whitemore e

Knalf (2005), consideram que a revisão sistemática envolve quatro opções diferentes: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa. Na figura 3, apresentamos, assim como fez Botelho, Cunha, Macedo (2011, p. 128), referenciando-se em Whitemore (2005, p. 57), os tipos de revisão de literatura.

Figura 3 - Tipos de revisão de literatura

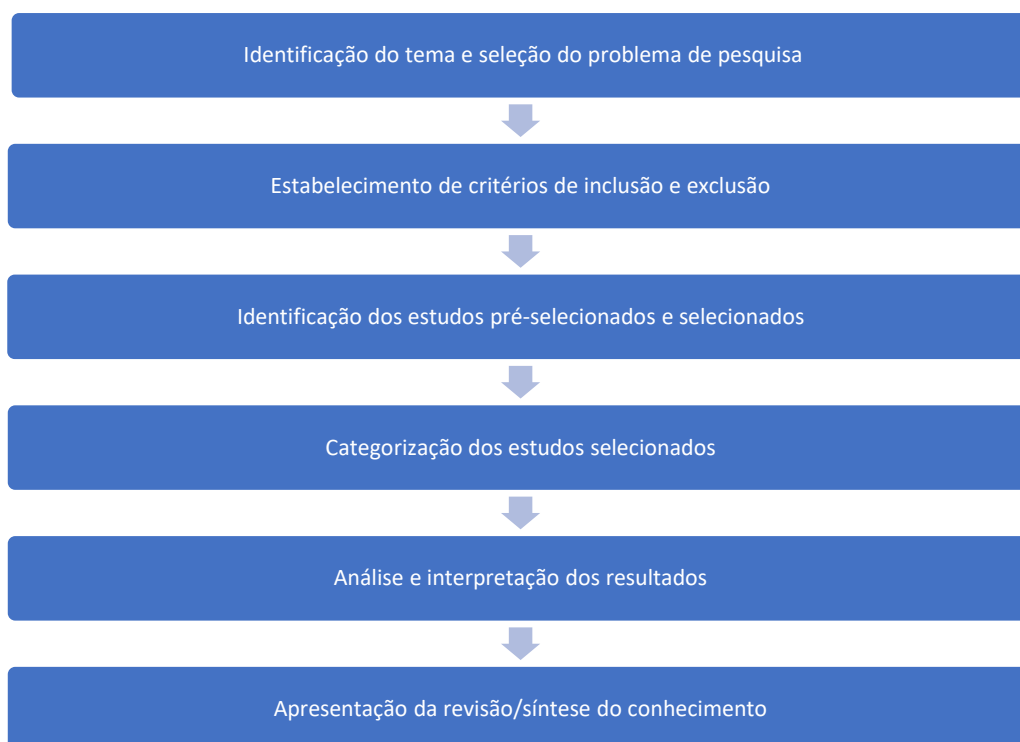
Tipo de Revisão e Exemplar	Definição	Propósito	Escopo	Amostra	Análise
Revisão Integrativa (REDEKER, 2000)	Um sumário da literatura, num conceito específico ou numa área de conteúdo, em que a pesquisa é sumariada (resumida), analisada, e as conclusões totais são extraídas	Revisar métodos, teorias, e/ou estudos empíricos sobre um tópico particular	Limitada ou ampla	Pesquisa quantitativa ou qualitativa; literatura teórica; literatura metodológica	Narrativa
Meta-Análise (CLEMMENS, 2001)	Um sumário de pesquisas passadas, que usa técnicas de estatísticas para transformar descobertas de estudos com hipóteses idênticas ou relativas em uma medida comum e que calcula o efeito total, a magnitude do efeito, e efeitos de subamostras	Estimar o efeito de intervenções ou de relacionamentos	Limitada	Pesquisa quantitativa de metodologia similar	Estatística
Revisão Sistemática (FORBES, 1998)	Um sumário de pesquisas passadas, que usa um objetivo e uma abordagem rigorosa de estudos com hipóteses idênticas ou relativas	Sumariar (resumir) evidência concernente a um problema clínico específico	Limitada	Pesquisa quantitativa de metodologia similar	Narrativa ou estatística
Meta-sumário Meta-síntese Teoria constituída formalmente Meta-estudo (Beck, 2002)	Um sumário de pesquisas passadas, que combina as descobertas de múltiplos estudos qualitativos	Informar pesquisas ou práticas pela sumarização (resumo) de processos ou experiências	Limitada ou ampla	Pesquisa qualitativa	Narrativa

Fonte: Whitemore (2005). Adaptado por Botelho; Cunha; Macedo (2011, p. 128).

3.1 A Revisão Integrativa

Com origem na área da saúde, a revisão integrativa vem sendo amplamente utilizada também nas ciências sociais e humanas. Por ser um método que permite analisar criticamente os resultados de estudos realizados por diferentes autores, possibilita apontar os avanços alcançados em um tema, bem como as lacunas no conhecimento disponível e/ou as contradições nele existentes, identificando-as e permitindo seu aprofundamento. Sobre isso, Vosgerau e Romanowski (2014, p.167) afirmam que a revisão integrativa tem por objetivo evidenciar “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teórico-metodológicas, por meio de uma análise crítica, que indica tendências, recorrências e lacunas”. Portanto, a revisão integrativa tem como função organizar, analisar, sistematizar e difundir conhecimento científico, a partir de pesquisas já realizadas, possibilitando a localização de *gaps* e, conseqüentemente, a sugestão de possibilidades para estudos futuros. Cabe ressaltar que a revisão integrativa se caracteriza também por seu rigor metodológico e que, segundo pesquisadores e revisores que fazem uso desse procedimento (Botelho, Cunha Macedo, 2011, p.125), ela envolve seis etapas, como mostra a Figura 4:

Figura 4 - Seis etapas do processo da revisão integrativa.



Fonte: Botelho, Cunha, Macedo (2011, p. 129).

Neste estudo, optamos pela revisão integrativa por entendermos que é a mais adequada para verificarmos e analisarmos, no tempo que dispomos, os propósitos buscados. Esse tipo de revisão possui determinados procedimentos que devem ser respeitados e seguidos rigorosamente. Assim, o levantamento de fontes bibliográficas, ou seja, a identificação de pesquisas de outros pesquisadores, é o primeiro passo a ser seguido.

3.1.2 Procedimento de Coleta de dados

Seguindo as etapas orientadas por Botelho, Cunha Macedo (2011, p.125) e já descritas anteriormente, é fundamental, na revisão integrativa, entender o referencial teórico que a conduz, já que ao assegurar sua exposição e compreensão, torna-se possível delinear como a área se caracteriza. Neste estudo buscou-se mapear e analisar, a partir de artigos científicos publicados em revista em versão eletrônica, o que já havia sido investigado, compreendido e investido na transição da EI para o EF, entre os anos de 2006 até dezembro de 2021. Para tanto, delimitamos, em primeiro lugar, o que o portal eletrônico de periódicos científicos seria o *SciELO*, que abarca as principais revistas brasileiras. Em seguida, especificamos quais seriam as revistas a serem pesquisadas e determinamos que buscaríamos artigos naquelas que são as mais consultadas. Verificamos, ainda, que a grande maioria da produção bibliográfica sobre esse tema estava concentrada entre os anos 2010 e 2012 e entendemos que isso fazia sentido já que o ano limite para a normatização do ensino fundamental de nove anos foi 2010.

O próximo passo foi definir os critérios estabelecidos para a inclusão de artigos para fins de análise, conforme especificado abaixo:

- Critérios de inclusão: artigos que (a) atendessem aos descritores educação infantil e ensino fundamental e ensino fundamental de nove anos combinando-os entre si e, posteriormente, combinando cada um deles com transição, trajetória e passagem; (b) tivessem sido publicados entre 2006 a 2021 no Brasil, com texto completo disponível na web; (c) obtivessem qualificação A1 em periódicos, na área de Educação, Psicologia ou da Psicologia da Educação; (d) tratassem da transição entre a EI e o EF.

Foram também adotados critérios de exclusão, a saber:

- Critérios de exclusão: foram descartados os artigos (a) repetidos ou fora dos anos de período especificado; (b) realizados fora do território brasileiro; (c) tratando de

outras transições que não a da educação infantil para o ensino fundamental, como, por exemplo, a do ensino médio para o ensino superior.

O levantamento por artigos que atendessem aos nossos critérios de pesquisa começou com a busca por palavras-chave – educação infantil, ensino fundamental e ensino fundamental de nove anos – no título, no resumo ou nas palavras-chave, combinando-as entre si, já que o nosso foco era determinar pesquisas que as tivessem inter-relacionado, ou seja, artigos que estivessem tratando dos dois segmentos da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, entre os anos de 2006 a 2021. Os resultados desse levantamento apontaram para 104 artigos sobre educação infantil e ensino fundamental; 07 artigos para educação infantil e ensino fundamental de nove anos; 43 artigos para ensino fundamental e ensino fundamental de nove anos.

Em seguida, debruçamo-nos sobre os títulos e suas palavras-chave para, por meio de sua leitura, podermos refinar nossa busca e verificar aqueles que tivessem relevância para o nosso estudo. O resultado foi 55 artigos, distribuídos da seguinte forma: educação infantil e ensino fundamental: 22 artigos; educação infantil e ensino fundamental de nove anos: 7 artigos; ensino fundamental e ensino fundamental de nove anos: 26 artigos. Após a leitura dos resumos, selecionamos aqueles que eram de interesse: 34 artigos, assim dispostos: educação infantil e ensino fundamental: 14 artigos; educação infantil e ensino fundamental de nove anos: 4 artigos; ensino fundamental e ensino fundamental de nove anos: 16 artigos.

Selecionados esses 34 artigos, fizemos outro levantamento na base *SciELO*, agora empregando termos mais específicos, combinando os descritores: ensino fundamental e educação infantil e ensino fundamental de nove anos com transição e trajetória e passagem. Os resultados estão registrados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Resultados dos cruzamentos entre educação infantil e transição e trajetória e passagem; ensino fundamental e transição e trajetória e passagem e, ensino fundamental de nove anos com transição e trajetória e passagem

Palavras-chave	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental de nove anos
Transição	18	40	0
Trajectoria	26	42	01
Passagem	14	14	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima etapa foi realizar a leitura dos resumos desses novos artigos, para selecionar aqueles pertinentes a esse estudo, que pudessem, portanto, responder ao problema da pesquisa. Esses dados são apresentados na Tabela 2, que se segue:

Tabela 2 - Resultados da leitura dos resumos dos artigos que envolveram os cruzamentos EI e transição e trajetória e passagem; EF e transição e trajetória e passagem e, EF de nove anos com transição e trajetória e passagem

Conteúdo dos artigos	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Fundamental de nove anos	
	Total de artigos	Total de artigos selecionados	Total de artigos	Total de artigos selecionados	Total de artigos	Total de artigos selecionados
Transição	18	5	40	3	0	0
Trajectoria	26	0	42	2	1	0
Passagem	14	3	14	3	0	0
Total	58	8	96	8	1	0

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a tabela 2, pode-se constatar que, dos 18 artigos que articulavam educação infantil (EI) e transição, apenas 05 foram selecionados; já dos 26 referentes à EI e trajetória, nenhum artigo foi selecionado; e, no que se refere à EI e passagem, escolhemos apenas 03. Dos artigos que articulavam EF e transição ficamos apenas com 03 deles; EF e trajetória, com apenas 02; e EF e passagem, 03 artigos. Das combinações empregadas com a palavra-chave EF de nove anos (transição, trajetória e passagem), nenhum artigo foi selecionado, provavelmente porque, a partir da discussão da normatização da ampliação do ensino fundamental de nove anos, esses termos foram caindo em desuso. Enfim, chegamos a um total de 16 artigos nessa segunda busca. Em seguida, reunimos os resultados dos dois levantamentos: 34 artigos do primeiro e 16 do segundo, aplicando, então, os critérios de exclusão, como indica a Tabela 3:

Tabela 3 - Total de artigos: selecionados, excluídos e incluídos.

Descritores	Total de artigos selecionados	Total de artigos excluídos (repetidos e com <i>Qualis</i> menor que A1)	Total de artigos incluídos (sem repetição e com <i>Qualis</i> A1)
EI e EF e EF nove anos + EI e EF e EF de nove anos e transição e trajetória e passagem	50	25	25

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar, portanto, que dos 50 artigos avaliados detalhadamente, 25 foram excluídos por não atenderem aos critérios estipulados, notadamente por não terem obtido a qualificação A1 ou por estarem duplicados. Assim, 25 estudos mostraram-se apropriados para serem incluídos em nosso estudo. Para apresentarmos alguns dados sobre eles, organizamos, abaixo, na Tabela 4, os periódicos nos quais eles foram publicados, a quantidade de estudos selecionados em cada revista, bem como o mês e o ano de publicação de cada um deles.

Tabela 4 - Revista nas quais os artigos selecionados foram publicados, número de artigos selecionados por revista, mês e ano de publicação. Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações do *SciELO*.

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS	MÊS DE PUBLICAÇÃO	ANO DA PUBLICAÇÃO
Cadernos CEDES	03	Ago.	2017
Cadernos de Pesquisa	01	Abr.	2011
Educação e Pesquisa	10	Abr.	2011
Educação & Sociedade	03	Out.	2006
		Mar.	2010
Educação em Revista	01	Mar.	2015
Educar em Revista	01	Out.	2008
Paidéia	01	Ago.	2012
Psicologia Escolar e Educacional	04	Ago.	2015
		Ago.	2017
		Dez.	2017

		Mai.	2020
Psicologia; Reflexão e Crítica	01	Jun.	2009

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já citado anteriormente, a maioria dos estudos estão concentrados entre 2011 e 2017 e, nessa organização, esse dado pode ser facilmente notado, na tabela 5.

Tabela 5 - Número de artigos nos anos pesquisados

Ano de Publicação	Número de artigos
2006	3
2008	1
2009	1
2010	1
2011	11
2012	1
2015	1
2017	5
2020	1
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora

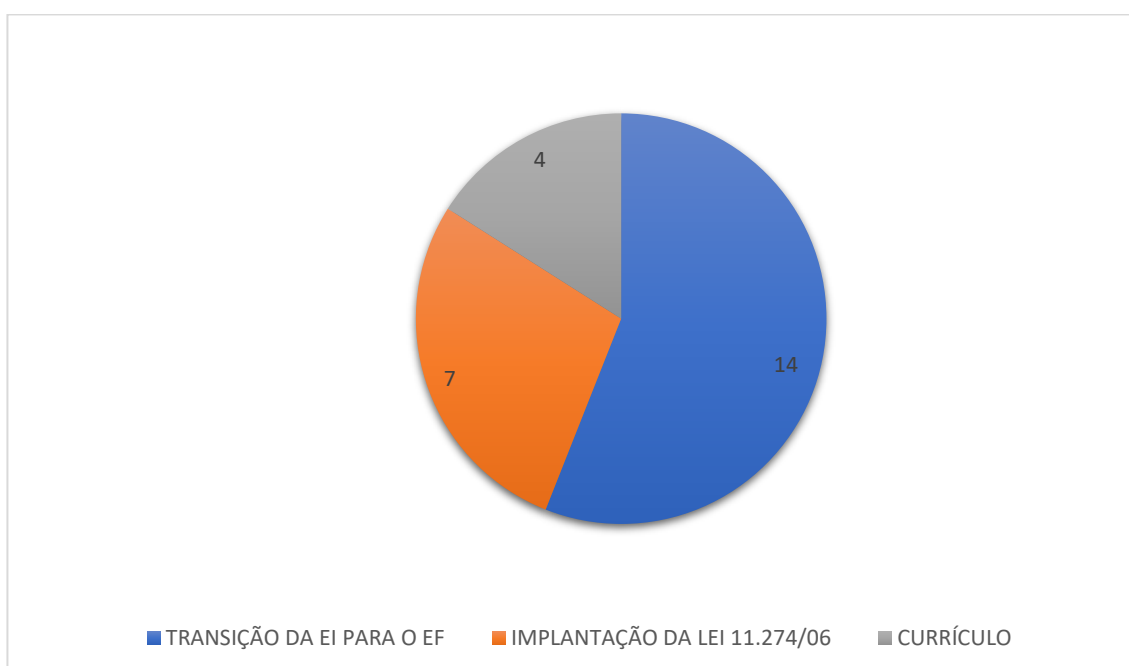
Assim, seguimos para próxima etapa: segunda leitura integral de todo o material coletado e o registro de uma ficha de leitura (vide apêndice), adaptada dos estudos desenvolvidos por Pançardes (2010), Rachman (2008) e por Brzezinski (2006), podendo assim, realizar cruzamentos interessantes e enriquecer a análise posterior. Essa ficha de leitura contemplou os seguintes aspectos:

- Título do artigo
- Ano de publicação
- Autores
- Periódico
- Objetivos

- Gênero da pesquisa
- Procedimentos metodológicos
- Participantes
- Resultados

Nesta etapa do processo da revisão integrativa, foi realizado um resumo dos artigos pesquisados, dos quais constavam diferentes aspectos. Observamos que todos tratam de “Políticas Públicas”, porém, eles se diferenciam por darem maior ênfase a determinados temas, como: (1) Transição da EI para o EF, que se subdivide em dois subtemas: Criança e Formação Docente; (2) Implantação da Lei 11.274/06 e (3) Currículo. A distribuição do número de artigos em cada um dos temas pode ser observada no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Número de artigos que discutem as Políticas Públicas em relação a diferentes aspectos, envolvendo a transição da EI para o EF.



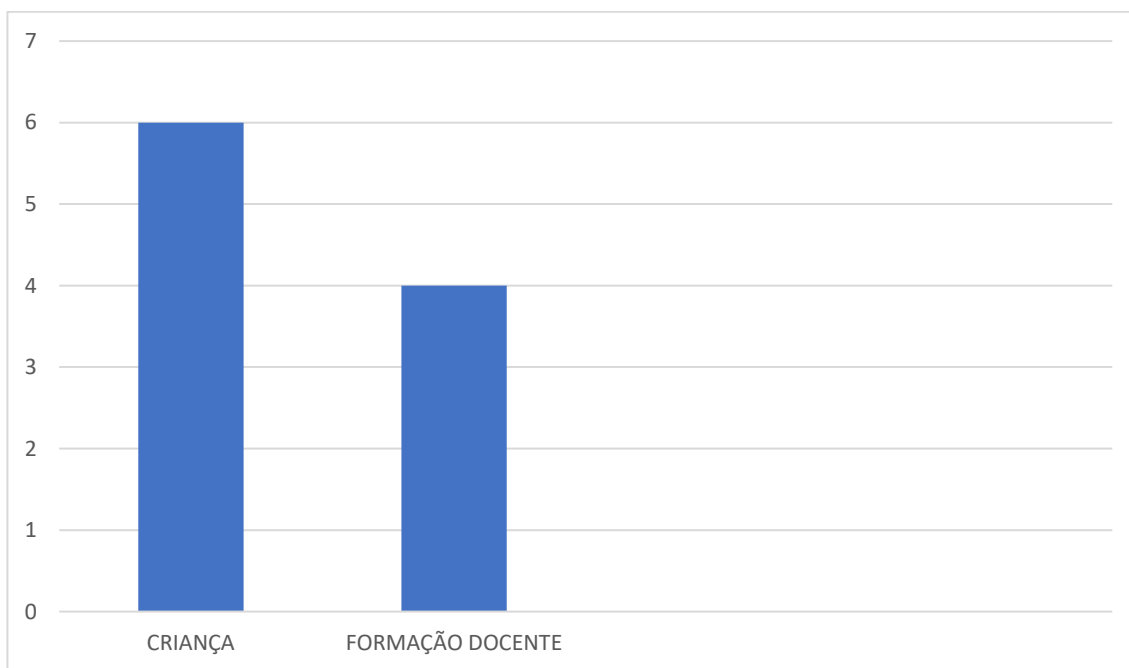
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Atentamos que, dentre os temas, o mais abordado foi a Transição da EI para o EF, com 14 artigos. Já Implantação da Lei nº 11.274/06 teve 7 artigos e Currículo, 4 artigos. Esses temas foram analisados qualitativamente, buscando salientar suas principais ideias, bem como seus pontos de divergência e convergência. O leitor encontrará aqui, portanto, como outros pesquisadores estudaram a mudança entre a EI e o EF, seus enfoques, olhares, metodologias empregadas, recursos utilizados e os principais tópicos localizados no período. Será possível

verificar, também, que os artigos se articulam, razão pela qual puderam ser agrupados em subcategorias ou subtemas. Vale ainda reforçar que cada pesquisador, mesmo quando centrou seu olhar em assuntos, questões ou procedimentos metodológicos semelhantes, assumiu uma compreensão própria do fenômeno em estudo, imprimindo nele seu olhar, sua leitura e, particularmente, sua análise, todos aspectos que em muito contribuem para o enriquecimento de outros interesses e estudos científicos.

Antes de seguirmos para o próximo capítulo, acreditamos na importância de apresentar ao leitor, por meio do gráfico 2, os subtemas que compõem o tema Transição da EI para o EF sendo: 6 artigos que discutem a Criança e 4 artigos, que discutem a Formação Docente.

Gráfico 2 - Subtemas que compõem o tema Transição da EI para o EF



Fonte: Elaborado pela autora.

Eles também foram analisados qualitativamente, com a intenção de verificar quais eram suas principais convicções e o quanto eles se aproximavam ou se afastavam de outros estudos.

4 ANÁLISE DOS ARTIGOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. [...] Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire, **Educação e Mudança** (1979).

Neste capítulo apresentaremos um resumo analítico de cada um dos artigos encontrados em cada subcategoria, com o objetivo de explicitar do que tratavam e, assim, proporcionar um panorama mais amplo de como os pesquisadores têm estudado a “transição” da EI ao EF. Com isso, adentramos para a quinta etapa do processo da revisão integrativa: análise dos artigos e interpretação dos resultados.

Ao pesquisar artigos que tratam da transição da EI ao EF, algumas leis se mostraram presentes na maioria dos artigos: a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a LDB de 1996; as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; o Plano Nacional da Educação; a Lei nº 11.114/05, que determinou a obrigatoriedade da inclusão das crianças de seis anos de idade; e, ainda, a Lei nº 11.274/06, que determinou a ampliação do EF para nove anos, orientando, portanto, as políticas públicas que orientaram essa passagem da EI ao EF.

4.1 Transição da EI para o EF

Como relatamos anteriormente, nesse tema foram encontrados outros tópicos de discussão que, mesmo sendo mais específicos (criança e formação docente), incorporaram e dialogaram, mais especificamente, com a transição. Por isso, foram agrupados na mesma categoria.

Kramer (2006) escreveu um ensaio no qual discutiu a educação infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil e apresentou os desafios desse campo. Em uma retrospectiva de todo o cenário político nacional, apoiou-se nos documentos oficiais desde 1970 até 2006, focando a educação compensatória até a necessidade da ampliação do EF de nove anos, entendido como uma possibilidade positiva de melhorias na qualidade de ensino oferecido à criança, protagonista e produtora de cultura. Em seguida, abordou um dos maiores desafios das políticas educacionais, que é a formação docente dos profissionais da EI e a importância de serem feitas mudanças emergenciais no currículo do curso de pedagogia.

A autora explicitou que a EI e EF são indissociáveis e que, tanto em uma etapa como na outra, o objetivo é garantir o acesso a todas as crianças, assegurando-lhes o direito de brincar,

criar e aprender, fazendo um convite à reflexão: que fôssemos, na EI e no EF, capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. Segundo a autora, a nova organização do EF requeria diálogo institucional e pedagógico, na escola e entre escolas, com propostas curriculares claras, sem esquecer da formação contínua dos professores que trabalhavam nessas duas etapas de ensino. Kramer finalizou posicionando-se a favor da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, comemorando e pontuando que essa foi uma conquista: a de tornar a criança de seis anos reconhecida nas políticas educacionais da educação brasileira, lembrando que a EI, apesar de não ser obrigatória (até o ano em que o artigo foi publicado), seria um dever do Estado, direito da criança e opção da família. Havia ainda muito trabalho a ser feito no ensino fundamental, mas essa mudança era, para a autora, absolutamente necessária.

Souza (2008) discutiu a intrincada relação da EI com o EF, buscando focalizar um fio condutor, um elo de articulação entre as duas etapas, que atendesse às necessidades, trajetórias e identidades de cada estágio educativo. A pesquisadora utilizou como fonte, a bibliografia especializada da EI e os dados de uma pesquisa empírica que estava em andamento, coordenada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), envolvendo 36 municípios, incluindo Curitiba e a região metropolitana, o Vale do Ribeira e o litoral paranaense. A autora, em seu texto, retomou o regulamento da Instrução Pública de 1907, desse mesmo estado, que previa a presença do ensino infantil como etapa independente do primário.

A partir desse momento histórico, passou a descrever o processo de mobilização nacional em prol da infância e da EI, de como ela poderia estar junto de outras etapas da educação básica. Abordou também a necessidade de incrementar e dar visibilidade à produção científica para a EI, estimulando outras áreas da ciência a realizarem estudos relativos às crianças pequenas, suas práticas sociais e políticas. Kramer (2006) considerava fundamental problematizar a relação de uma etapa com a outra, pois a identidade e a diferenciação nascem com o outro, cabendo, portanto, refletir sobre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis das duas etapas da educação. Segundo Souza (2008), um dos elos que poderia concretizar o *estar junto sem ser igual* (fragmento do título do artigo), seria, tanto no EI como no EF, um projeto de formação humana, voltado à emancipação de crianças e adultos que tivessem relações com a escola, com projetos que promovessem uma educação de boa qualidade, inventiva, crítica, acolhedora, propositiva, provocativa e planejada.

O ensaio escrito por Marcello e Bujes (2011) se propõe a analisar como o ensino de nove anos (e sua nova organização curricular) tornou-se representativo de um processo de

“mudanças de ênfases” (2011, p. 53). Sob a luz de Foucault e de textos oficiais, as autoras dialogam com os estudos de Hultqvist (2011 apud Saraiva, Veja-Neto, 2009, p. 53) e Baker (2011 apud Saraiva, Veja-Neto, 2009, p. 53), relatando como, na Suécia e nos Estados Unidos, profundas modificações se deram no cuidado e no atendimento às crianças pré-escolares, bem como na proposta e na organização do ensino. O histórico sobre a concepção de infância desses dois países trouxe reflexões sobre “as questões de linguagem e sua relação com o processo de descrever a criança, família e Estado” (p. 55); já as análises de Baker (1998, apud Saraiva, Veja-Neto, 2009, p. 57) analisou o modo como se constroem “práticas de resgate” moral, intelectual e econômico destinadas à infância.

As pesquisadoras questionaram a perspectiva de infância e de criança que é, em geral, adotada, mostrando o que ocorre quando foram impostas mudanças que desrespeitaram o processo de desenvolvimento, os modos de pensar e a educação a elas oferecida. Ao analisarem os textos oficiais brasileiros sobre a implantação do EF de nove anos, buscaram verificar como era o conceito de criança veiculado nesses documentos, questionando em que “medida e de que forma, em torno dele, são produzidas estratégias para gerir, conduzir e mesmo pensar a própria criança, a família, o Estado e a sociedade” (p. 61). Afirmam as autoras que, por um longo tempo, as concepções de criança e infância tensionaram as concepções e as práticas pedagógicas nas séries iniciais do EF e perguntavam se antecipar a entrada das crianças (de seis anos) no EF tensionaria também as concepções e práticas que regiam o segundo ciclo do fundamental (séries finais). Contudo, segundo elas, deferiam-se considerar que outras exigências e - por que não? - tensões surgiriam na EI, gerando dúvidas sobre se valeria a pena aumentar a oferta de vagas para a educação infantil e creche.

O artigo escrito por Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle e Unbehaum (2011) apresentou os resultados de uma pesquisa que procurou avaliar se a qualidade da EI, em seis cidades brasileiras, três delas capitais, interferiam no desempenho escolar de crianças no início do EF. As autoras, no início do artigo, citaram os marcos legais que fundamentavam o ingresso da criança de seis anos no EF e sua ampliação para nove anos. Em seguida, apresentaram as descobertas de outras pesquisas, inclusive internacionais, a respeito da influência positiva de EI de boa qualidade no desempenho dos alunos, ao longo de sua carreira escolar. Em seu estudo, constataram que não é só a qualidade da EI que interfere positivamente no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, e, sim, “o tipo de transição que ocorre no momento do ingresso na primeira série e a qualidade da educação

oferecida no EF, no momento da avaliação dos resultados obtidos (Ideb)” (CAMPOS; BHERING; ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2011p. 20).

Além disso, as autoras compartilharam, de forma concisa, outras variáveis que interferiam nos resultados: a renda, as atitudes das famílias em relação à educação dos filhos e a idade da mãe. Em relação às políticas públicas, merece atenção a idade da criança que ingressa no 1º ano e que chega ao segundo, já que ela se associava aos resultados/notas na Provinha Brasil, sugerindo que os muito novos e os que tinham algum atraso escolar apresentavam resultados piores que os demais. Evidenciaram ainda a necessidade urgente de adoção de políticas educacionais que permitissem ganhos de qualidade da EI (creche e pré-escola), fosse em sua infraestrutura, na formação continuada aos profissionais e no sistema de supervisão, pois isso promovia efeitos positivos na qualidade da EI, na permanência das crianças nas escolas e no desempenho escolar futuro.

Segundo elas, as políticas públicas influenciam diretamente a organização curricular, a infraestrutura das escolas, os materiais adotados, a formação inicial e continuada dos professores e gestores, a qualidade e a equidade do ensino, enfim, todo o contexto escolar. Além do mais, as preocupações em relação à implantação do EF de nove anos estavam centradas nesses desafios, na adoção de uma concepção de criança que a entendesse como protagonista e produtora de cultura e no diálogo entre a EI e EF.

Quanto aos cuidados à transição da primeira para o segundo, as autoras consideraram que deveria se estender tanto para antes da pré-escola (creches) como para depois dela (1º e 2º ciclo do EF), o EM e o ensino superior (ES).

Os estudos acima, apontaram para a preocupação com a construção de um currículo inovador, crítico, acolhedor, propositivo, provocativo e estruturado, que adicionasse ao universo escolar um ensino de boa qualidade. Almejava-se, ainda, que esse mesmo currículo incentive o protagonismo das crianças em uma EI de boa qualidade que as leve a um futuro promissor em termos da permanência e do desempenho bem-sucedido na escola. Defende-se que a família reconheça e valorize a dedicação, o envolvimento e a responsabilidades dos educadores e, finalmente, que outras experiências bem-sucedidas sirvam de inspiração e fortalecimento à Educação. Além disso, as políticas educacionais devem estar a serviço dessa causa e não de intenções políticas e financeiras. Por fim, salienta-se a importância de haver respeito às crianças, a seus processos de desenvolvimento, a sua faixa-etária e motivações, considerando, igualmente, a necessidade de haver articulação entre as escolas e os atores que

nela convivam. A educação de boa qualidade é um dever do Estado e um direito das crianças e de jovens.

4.1.1 Criança

O tema “Criança” deveria ter sido de central relevância para qualquer discussão sobre o EF de nove anos, já que essa etapa de ensino passava a abrigar aquelas de seis anos de idade. No entanto, a passagem delas para o EF foi homologada sem que tivesse havido uma sólida reflexão quanto ao desenvolvimento dessa faixa-etária, o que acabou por acarretar, tanto quanto se pôde ver, uma série de percalços em seu acolhimento.

O artigo de Marturano, Trivellato-Ferreira e Gardinal (2009) avaliou a intensidade do estresse percebido pelas crianças em situações cotidianas da vida escolar, ao investigar as associações existentes entre a percepção de estresse (em diferentes domínios da vida escolar) e os indicadores de desempenho e ajustamento ao 1^a primeiro ano do EF. Além disso, o estudo explorou a influência de duas variáveis que também poderiam afetar a transição: a experiência prévia em EI e a mudança de escola, na passagem da EI para o 1^a ano. Tais investigações foram realizadas por meio de alguns instrumentos, a saber:

- o Inventário de Estresses Escolares (IEE), que investiga o impacto de determinadas ocorrências de situações da vida escolar, bem como a intensidade de seus efeitos;
- o Teste de Desempenho Escolar (TDE), que avalia o desempenho escolar em três áreas – leitura, escrita e aritmética – e classifica o resultado alcançado pela criança de acordo com as normas para o ano em que ela se encontra;
- a Avaliação do Desempenho do Professor (*Teacher Report Form* - TRF-D), que averigua o desempenho escolar por meio de um item de competência social;
- a Avaliação do Ajustamento em Sala de Aula (TRF-A), que mede o ajustamento, tal como percebido pelo professor, de cada criança em relação a outras da mesma idade, indicado em uma escala de sete pontos, que procura saber, por exemplo: em que grau ela está se comportando adequadamente? Em que grau está se esforçando em seu trabalho? Quanto está aprendendo? Em que grau ele/ela é feliz?

Os resultados apontaram situações em que o estresse percebido nas crianças se mostrou de moderado a alto, sempre que havia: relações interpessoais negativas com os colegas, quando

se ficava longe da mãe, quando os pais brigavam porque elas não se saíam bem na escola, ou na hora da lição e, ainda, quando a professora mandava bilhetes aos responsáveis. Alguns dados destacaram-se com mais expressividade: os conflitos com os colegas, o enfrentamento para alcançar domínio nas demandas não acadêmicas, a falta de alguém para ajudá-las a se defenderem e, também, as situações de provocação, gozação ou agressão que tinham de enfrentar, dentre outras. A pesquisa revelou que muitas crianças percebiam a escola como um lugar pouco seguro, onde frequentemente se machucavam, perdiam seus objetos, brigavam e presenciavam agressões verbais por parte dos adultos. No domínio do desempenho escolar, as crianças que não fizeram a EI, ao que tudo indicava, se sentiam pressionadas pela cobrança da família e pela própria percepção de que não estavam evoluindo bem nos estudos. Um dado bem relevante e relacionado à mudança da EI para o EF foi o quanto as crianças se sentiram estressadas nessa passagem, por permanecerem um tempo maior em um ambiente que ainda lhes era estranho. Assim, os pesquisadores concluíram pela necessidade de trabalhar a transição, com a pretensão de minimizar o estresse que as crianças vivenciavam. Além disso, sublinharam que cabia:

aos gestores públicos garantir a universalidade do acesso a EI, que contribui efetivamente para diminuir o estresse, elevar o desempenho e promover o ajustamento da criança ao novo contexto. À escola cabe implementar medidas de acolhimento que favoreçam uma transição tranquila, bem como a promoção de projetos e programas que auxiliem as crianças a enfrentarem a transição. (Marturano; Trivellato-Ferreira; Gardinal, 2009, p. 100)

Neves, Gouvêa e Castanheiras (2011), verificando quais eram as necessidades da nova faixa etária de seis anos no EF, examinaram as semelhanças e diferenças entre essa etapa e a da EI. As autoras fizeram um breve relato, a partir da vivência de um grupo de crianças de Belo Horizonte (MG) que, em 2008, estava na pré-escola e, no ano seguinte, 2009, se encontravam no EF. Segundo as autoras, a transição entre as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil para as do Ensino Fundamental é muito tensa. No infantil, a cultura de pares é uma marca importante, bem como o é a centralidade do brincar, presente e estruturado na organização das rotinas, no tempo e no espaço. Já no EF, porém, as crianças, por pertencerem a uma cultura grafocêntrica, tiveram que se voltar à apropriação da língua escrita, em diversas situações coletivas e individuais.

Quanto às brincadeiras, à experimentação e investigação sistêmica e interessada por parte dos alunos acerca dos usos e sentidos da língua escrita, ainda que essa não fosse a proposta pensada pela professora, ela era contemplada na EI. Já no EF, as crianças se depararam com uma lacuna entre as experiências vividas na EI e as práticas da nova escola. O brincar, como

elemento central da cultura de pares e do cotidiano infantil, quase não tinha lugar, evidenciando que havia, no EF, entre sua cultura escolar e o interesse das crianças pelo brincar uma grande discrepância. As práticas educativas desse segmento organizavam-se em torno da repetição de atividades voltadas ao treino psicomotor, considerado pré-requisito para a consolidação do sistema de escrita. No entanto, mesmo repetindo o que estava sendo formalmente ensinado, mas também com seus pares, as crianças atribuíam novas significações ao que vivenciavam, em função de suas necessidades e demandas. As pesquisadoras concluíram que, em relação à EI e ao EF, a falta de diálogo entre essas etapas de ensino, presente na nova organização do sistema educacional brasileiro, refletia-se adicionalmente na passagem de um segmento para outro, causando estresse tal como percebido pelas crianças. Esse fato evidenciou a necessidade de uma maior integração do brincar com o letramento nas práticas educativas, elementos fundamentais na cultura infantil.

Motta (2011) discutiu alguns achados de sua pesquisa de doutorado na qual analisou não só a passagem das crianças da EI para o EF como a ação da cultura escolar nas culturas da infância, que transforma *crianças em alunos*. Segundo o artigo, a pesquisadora mudou-se para o município de Três Rios (RJ), para que pudesse observar o 3º período da EI (frequentado por crianças de 5 anos) até o 2º ano do EF. A autora, em suas análises, apoiou-se nos estudos de Bakhtin (2002, 200, 1998, 1997), Vigotski (2001, 200, 1998, 1997), Foucault (1992, 1988, 1977), Certeau (1994) e Sacristán (2000, 2005).

Ao final do 1º ano de observação das interações das crianças, em uma escola que privilegiava as lógicas infantis, seus espaços de criação e as brincadeiras, a pesquisadora foi forçada a tomar uma decisão quanto ao encaminhamento do estudo: permanecia nesse ano, mas observando outra turma ou seguia com o mesmo grupo de crianças para o ano seguinte? A opção tomada foi por acompanhar a turma para que se pudesse pesquisar, em sala de aula, as culturas infantis. Essa escolha possibilitou que a autora verificasse que a cultura institucional tendia a uniformizar não apenas os comportamentos dos alunos como o que deles se esperava. Porém, “ao mesmo tempo que as crianças aprendiam a ser alunos, descobriram seu poder de resistência” (Motta, 2011, p. 168)

Foi possível observar que, as crianças ora demonstravam comportamentos institucionalizados, ora recorriam aos que lhes era familiar na EI e ora mesclavam os dois. Agrupavam, por exemplo, as mesas para desenharem livremente. Muitos ainda ficavam sem fazer nada, com a cabeça deitada na mesa, enquanto outras ‘colavam’ as atividades relativas à

lição de casa, revelando que esse ato é aprendido muito cedo, como uma estratégia para que se possa fazer os deveres de casa mesmo sem saber ler e escrever.

Outras crianças brincavam exclusivamente nos momentos oportunos, dando asas à imaginação e criando novos significados para os objetos do contexto escolar, na tentativa de inseri-los no contexto das brincadeiras. Esse foi o caso de duas crianças que brincavam com os lápis, como se fossem personagens de faz-de-conta. Como afirma Motta, “como em tudo mais, as crianças se apropriavam da construção temporal, reproduzindo-as interpretativamente” (2011, p. 170), outro exemplo, a criança reproduz a ação de baixar a cabeça, próprio repertório gestual, permitido pelas regras da escola, para manifestação contrária à professora. A pesquisadora concluiu que se havia uma ação disciplinar transformando a criança em aluno, havia outra que buscava transformar a realidade, recriando-a de acordo com o contexto sociocultural. Segundo ela, “as crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias” (MOTTA, 2011, p. 171).

Gardinal-Pizato, Marturano e Fontaine (2012) verificaram se o impacto do tempo de exposição à EI interferia no desempenho acadêmico das crianças e avaliaram seu progresso escolar na trajetória do 3º ao 5º ano do EF. Segundo as autoras, a literatura nacional e internacional sugere que a EI, mesmo sem ter a atribuição de preparar a inserção das crianças para sua escolarização no EF (Lei nº 9.394/96), “opera como um construtor de competências facilitadoras de uma trajetória escolar bem-sucedida” (GARDINAL-PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2012, p. 188). Assim, baseando-se no estudo científico de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) e adotando uma perspectiva de desenvolvimento humano, as autoras constataram que as crianças que concluíram um ano na EI eram bem avaliadas, quando comparadas aos colegas que não tiveram essa experiência, confirmando os efeitos facilitadores dessa etapa de ensino no EF.

Os resultados desse estudo sugeriram haver um forte e duradouro impacto da EI na posterior trajetória escolar. É inquestionável que a experiência na EI influencia positivamente o desempenho das crianças em sua trajetória escolar, independentemente da classe social à qual pertencem. Nesse sentido, as pesquisadoras reiteraram, mais uma vez, a importância de assegurar-se a todas as crianças o ingresso e a permanência na EI. Seus resultados abrem uma discussão sobre as práticas e as políticas públicas no campo da EI, ao defenderem que não basta universalizar o acesso a essa etapa (PNE – Lei nº 10.172/01), pois é preciso assegurar, com equidade, às crianças de camadas desprivilegiadas, uma educação infantil de boa qualidade, para que se dar um fim às diferenças sociais na trajetória escolar dos futuros alunos.

Cintra e Almeida (2017) relataram, por sua vez, os resultados de uma pesquisa que verificava como estava sendo tratada a motricidade das crianças seis anos que, com a implantação do ensino de nove anos, passaram a frequentar o EF. As pesquisadoras, apoiando-se na teoria psicogenética de Henri Wallon e valendo-se de observações do cotidiano escolar, constataram situações categorizadas em quatro eixos temáticos: (1) movimento e processo de ensino; (2) espaço e movimento; (3) movimento e representação; e, (4) movimento e autodisciplina mental.

O primeiro desses eixos evidenciou que o movimento, em sua função cinética, foi um dos fatores que mais influenciou e exigiu a atenção da professora tanto em relação à gestão da classe como do conteúdo a ser ensinado. Houve momentos em que as crianças se arrastavam na sala, levando a professora a interromper, por várias vezes, a atividade proposta. Essa é uma situação que seria facilmente evitada, mostra o artigo, se a docente tivesse planejado atividades que incluíssem o movimento. Já o movimento em função tônica, mais especificamente aqueles que se referem às reações posturais, muitas vezes passou despercebido pela professora. O artigo indica que se os alunos tivessem sido reunidos em grupos menores, a docente conseguiria observar as reações deles quanto ao que ela estava lhes oferecendo, como o olhar, ao tônus de seus músculos, o cansaço, a atenção, os movimentos expressivos etc. Nesse caso, indica o artigo, a solução seria reavaliar a aula e, caso se mostrasse necessário, reorganizá-la e/ou propor outra, aproveitando a experiência adquirida em futuros planejamentos.

A recomendação para o segundo eixo foi a de que a professora considerasse que não há como ingressar crianças de seis anos em espaços limitados, sem brinquedos e sem haver continuidade do que foi vivenciado na EI. Já para o terceiro eixo, movimento e representação, foram observados dois momentos de representação: o primeiro, mostra um aluno imitando um personagem da televisão, possivelmente um objeto de admiração, reproduzindo suas falas e gestos; o outro apresenta a professora pedindo o microfone para uma explicação, mas querendo com isso chamar a atenção dos alunos desatentos. As autoras, baseadas no aporte walloniano, entenderam essas situações como instâncias de imitação refletida, pois, a imitação observada no primeiro caso foi a que levou a professora a, mais tarde, como mostrou o segundo caso, solicitar o microfone supondo que com isso alcançaria a atenção de toda a sala. Em outras situações o simulacro (ato sem objeto real) esteve presente nas brincadeiras observadas, com as crianças dando vida, por meio da imaginação, a materiais do cotidiano escolar: um lápis que representava espadas, o apontador que se convertia em carrinhos etc.

No quarto eixo temático, movimento e autodisciplina mental, as autoras consideraram como ser apenas entre os dez e treze anos que a criança é capaz de permanecer, por mais tempo, “em uma mesma atividade e a depender menos dos símbolos concretos, seu pensamento tornando-se capaz de abstração” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 211). No entanto, foram observadas crianças que, embora manipulassem objetos enquanto a professora explicava um conteúdo na lousa, eram capazes de lhes responder prontamente, quando ela lhes fazia algum questionamento. Outras, por sua vez, dedicavam-se à atividade, mas sem conseguirem se atentar a nada. Nesse caso, o artigo sugere que as docentes propusessem, a partir de objetos e situações que interessassem às crianças, um ensino motivador e instigante.

O artigo conclui, levando em consideração a função específica da escola de “instruir as novas gerações e colocá-las em contato com novas formas de organização e de relações grupais” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 212). O ato motor deveria ser contemplado em todas as disciplinas, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a integração do movimento às atividades escolares permitiria não apenas uma gestão mais tranquila da classe como um desenvolvimento condizente com as necessidades da faixa etária dos seis anos de idade. Seria importante levar em conta que, nessa idade, a falta de atenção e de concentração preponderaram nas crianças, dado que “a maturação dos centros nervosos de inibição e discriminação ainda não se completou” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 212). Dessa forma, seria importante que atividades envolvendo movimentos com duração mais curta ou intercalados fossem realizadas, para que se pudesse ir, aos poucos, ampliando o período exigido de concentração e atenção. Ressaltaram, sobretudo, que gestores e professores, precisariam ofertar espaços para o brincar e para o imaginar, aspectos importantes para o fortalecimento da representação e da abstração, no desenvolvimento infantil.

O artigo de Carbonieri, Eidit e Magalhães (2020) preocupou-se em verificar o papel da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, com o objetivo de planejar a transição ao próximo período do desenvolvimento, que envolvem as atividades de estudo. Apoiadas na Psicologia Histórico-Cultural, as autoras descreveram as etapas do desenvolvimento das funções psíquicas elementares pelas quais as crianças passam e que lhes dão condições de, futuramente, apropriarem-se de formas mais elaboradas de conhecimento do real, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes. Os resultados apontaram que a possibilidade de reproduzirem as relações sociais mantidas com os adultos motiva a criança a brincar, dado ser no interior dessa atividade que se desenvolve o autocontrole da conduta e da imaginação, incluídas, geralmente no

universo da EI e caracterizadas como atividades não produtivas, já que delas não se espera nenhum resultado objetivo. As atividades produtivas, por sua vez, são aquelas que visam a um resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento, o incremento da percepção e a capacidade de operar com formas mais gerais e abstratas de conhecimento da realidade (CARBONIERI; EDIT; MAGALHÃES, 2020, p. 7).

O artigo concluiu que essas atividades são prioridades no universo escolar, justamente por levarem as crianças a desenvolverem possibilidades psíquicas imprescindíveis ao desenvolvimento do pensamento teórico. Esse é o motivo pelo qual se mostra necessário garantir condições, na EI e no início do EF, para que elas se aconteçam, sempre considerando as características das crianças, ou seja, seus interesses, motivos e necessidades.

Enfim, esses seis últimos artigos evidenciam o quanto o processo de desenvolvimento infantil depende do brincar, seja no aspecto motor, no cognitivo ou no socioemocional. Segundos os pesquisadores, há que se promover situações de brincadeiras, de jogos de papéis, de imaginação e de livre escolha, que precisam estar previstas e inseridas, de maneira central, na proposta curricular voltada à faixa etária dos seis anos de idade. Se a cultura institucionalizada tende a engessar as crianças, ensinando-as a serem alunos, é graças a sua faixa etária, à sua forma de agir e de pensar no tempo e no espaço que seus interesses, seus impulsos, suas descobertas e sua imaginação serão respeitados, rompendo com o instituído e levando-as a produzirem sua própria cultura, sua própria infância.

4.1.2 Formação Docente

Se no tema anterior prevaleceu a criança como objeto central do EF, etapa em que se deveria dar continuidade no acolhimento e no processo de transição, aqui deparamo-nos com o quanto as políticas públicas educacionais deveriam preparar o docente e neles, centrar seus investimentos.

O artigo escrito por Kramer, Nunes e Corsino (2011) discutiu e analisou as políticas educacionais voltadas à expansão da obrigatoriedade da matrícula e aos desafios de se trabalhar com crianças de seis anos no EF. Além disso, as autoras sugeriram ser prioritárias as práticas pedagógicas que se dedicam à leitura e à escrita na EI e EF, a formação dos professores, a organização dos sistemas de ensino, as políticas e para a gestão pública. A escrita do artigo está apoiada a Benjamin (1987), Bakhtin (1998) e Vigotski (1972, 2009), autores que concebem as

crianças como constituídas a partir de suas classes sociais, etnia e gênero, com diferenças físicas, psicológicas e culturais e, em especial, como produtoras de cultura.

Segundo as pesquisadoras, o ingresso da criança de seis anos no EF tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, provocando reflexões quanto às concepções, práticas educacionais e posturas a serem seguidas nas novas relações que seriam estabelecidas. Apontaram que outras perspectivas, distintas das que assumiram, vinham provocando a retomada de práticas convencionais descontextualizadas de leitura e escrita, que adotam a repetição, treinam as crianças para cobrir pontilhados e a fazer cópias sem nenhum propósito, atividades tidas, entretanto, como necessárias para garantir que elas sigam com sucesso seu percurso acadêmico.

Outra questão que as incomodavam eram as dificuldades do ensino para responder às exigências da leitura e da escrita, especialmente na transição da EI para o EF. As autoras assinalaram que essa gama diversificada de concepções sobre tais aprendizagens era traduzida em práticas pedagógicas que se tornaram, elas mesmas, em um desafio ainda maior, pois incidiam na organização dos espaços, nos planejamentos, nas rotinas, nas atividades propostas, na seleção de materiais e em ações puramente instrucionais. Com a proposta da implantação do EF de nove anos e sem que, em nenhum momento, a comunidade escolar fosse convidada a debater a respeito de sua obrigatoriedade, as interpretações sobre concepções educativas e sobre o que se esperava das crianças da EI ou das crianças dos anos iniciais do EF caíram por terra. Em seu lugar, surgiram muitas inseguranças, que passaram a ocupar os planejamentos educacionais, os quais tendiam a se esquecer das histórias políticas e da memória dos professores, centralizando a atenção nas novas orientações para a reorganização da EI e do EF.

Por fim, as autoras concluíram e sugeriram que a formação continuada de professores e gestores deveria ser feita de forma reflexiva, sempre considerando as concepções de infância e as formas como se daria a inserção das populações infantis: as concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; a importância da leitura literária, dos processos de imaginação e da criação de conhecimentos científicos e artísticos, bem como seu papel na reflexão nas práticas pedagógicas relativas à infância, à juventude e à idade adulta; a diversidade, a contemporaneidade e as mudanças; o acesso aos conhecimentos teóricos, aos documentos legais relativos ao EF de nove anos e às DCNs, bem como a tematização das práticas pedagógicas tanto na EI, como no EF. Entenderam que o estudo teórico de autores que produziram conhecimentos científicos poderia contribuir para que se repensassem alternativas práticas e que criassem espaços de colaboração. Finalizando, mostraram que atuar nas

transições poderia contribuir, em muito, para que, nas escolas de EI e EF, fossem espaços abertos para a prosa do dia a dia, nos quais as narrativas tecidas favorecessem os nexos, os sentidos, além das mudanças institucionais e pessoais.

O artigo de Nogueira e Catanante (2011) descreveu, inicialmente, as principais leis que resultaram na ampliação do EF de nove anos e, em seguida, conceituam o trabalho docente e a preocupação com ele, no cenário educacional. Dedicaram-se a analisar, por meio de relatos obtidos em entrevistas com professoras, se e como a implantação da nova organização do EF de nove anos colocava os docentes no papel de meros executores de prescrições que incidiam nas formas de pensar no ensino e na aprendizagem e, ainda, em como isso afetaria as condições de trabalho. Para essa discussão, as autoras se apoiaram em alguns estudiosos que trabalham com formação e as condições de trabalho docente (Amigues, 2004; Bronckart, 2006; Clot, 2006; Dejours, 2004; Schwartz, 1996, 2000; Souza-e-Silva, Faïta, 2002), além de Vigotski (2006) e Bakhtin (2006). O artigo convida o leitor à refletir sobre como os professores se viram nesse contexto, apesar das orientações oferecidas pelos órgãos superiores (MEC, CNE) que, não obstante, deixaram lacunas, dúvidas, inseguranças, resistências e ações que marcaram a reorganização. As autoras dialogaram e conceituaram, em termos metodológicos, os conceitos empregados pela ergonomia francesa (trabalho prescrito, realizado e real, que permitem analisar a complexidade da atividade de ensino como trabalho). Nesse contexto, segundas elas, o trabalho prescrito configura-se

nos documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar, que, em princípio são tomados como textos de prescrição de trabalho; já o trabalho realizado refere-se à atividade que é efetivamente realizada; o trabalho real, por sua vez, “designa as características efetivas das diversas tarefas realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. (BRONCKART, 2006, apud NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 208)

E inclui:

além da atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que realizassem (LOUSADA, 2004, apud NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p.275).

Nesse aspecto, ao analisar os resultados em termos de trabalho prescrito e realizado, foram encontradas muitos impedimentos e dilemas por vezes insuperáveis, que integravam o trabalho real, possibilitando afirmar que as várias dimensões do trabalho são sempre interligadas: o trabalho real marca e é marcado pela tensão do prescrito e do realizado.

Foi percebido também que os impasses relacionados à forma de lidar com o processo de desenvolvimento das atividades simbólicas e da linguagem escrita, em detrimento de

propostas que atendessem às necessidades da faixa etária (espaço e tempo adequado para brincadeiras, desenvolvimento de diferentes linguagens e processo lúdico de letramento), bem como a permanência excessiva em sala de aula, característica do processo formalizado no EF, tão distante do que é feito na EI, além da alfabetização precoce causavam dificuldades ao processo de escolarização e, conseqüentemente, às condições de trabalho do professor. Ou seja, o processo de implantação do EF e a transição entre os níveis de ensino, com suas imposições e a falta de formação continuada, ocasionaram impasses na condução de “como” e “o que” se ofertar às crianças e isso, justamente, por não se ter incluído os educadores nas discussões da reorganização desse processo e por se considerar o docente um mero executor de disposições emanadas do nível hierárquico superior. Assim, se o conhecimento que os professores possuem, sobre o desenvolvimento infantil, suas necessidades, espaço e tempo para o brincar, a socialização das diversas linguagens infantis, os espaços para o letramento e o lúdico não são considerados, as condições educativas são afetadas pelas condições e prescrições do trabalho.

No artigo de Correa (2011), a autora apresenta uma análise do processo de ampliação do EF e seus reflexos sobre a EI, com base em uma pesquisa realizada entre 2008 e 2010, em um sistema municipal do interior do estado de São Paulo. O estudo conta, também com uma análise dos estágios do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulistana, que eram acompanhados pela autora. O texto apresenta um breve relato da EI no país, mostrando como essa etapa de ensino tem sido historicamente colocada em segundo plano, mesmo quando se considera como marco a Constituição de 1988 e as orientações do MEC e do CNE.

Constatou-se que, para essa etapa educacional, as políticas públicas permaneciam insuficientes e que o EF continua como o maior alvo de investimentos. A partir de roteiros de observação, entrevistas com a equipe pedagógica e com os professores, acrescido dos relatórios de estágio, os resultados esclarecem o quanto as políticas públicas vinham priorizando o EF, ao mesmo tempo que não o preparavam para a implantação de novas mudanças e desconsideravam a realidade da escola. Segundo a pesquisadora:

uma política que altera de modo tão significativo a organização etária do EF deveria levar em conta os seus efeitos sobre a organização da etapa anterior: atendimento de boa qualidade; cuidados com as crianças e com a interação no brincar; rotinas que respeitassem as necessidades de seu público e a preocupação em preparar as crianças para o ingresso no EF. Como isso não era feito, as conseqüências eram a preocupação e as angústias causadas aos professores. (CORREA, 2011, p.117)

Os dados também sugeriram a necessária integração da EI e o EF, especialmente no momento da transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do EF, apontando a urgente

necessidade de reformular os currículos, na formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia e na formação continuada promovida nas escolas, além de salientarem a importância de se promover diálogos entre as equipes escolares dessas duas etapas da educação básica.

Martinati e Rocha (2015) analisaram a transição da EI para o EF da perspectiva das crianças e das professoras. Para tanto, previram duas fases: a primeira, acompanhando uma turma de alunos de cinco e seis anos de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI), durante seu 2º semestre; a segunda, investigando uma turma de alunos vindos da EMEI e outras crianças matriculadas em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que se localizava na mesma região. Vários instrumentos foram empregados: observações e registros do cotidiano escolar, entrevistas com as duas professoras e com as crianças e análise dos projetos pedagógicos das duas escolas. Os resultados apontaram que a professora da EMEI procurou não se aprofundar sobre a transição para o EF com as crianças. Entretanto, em um dado momento, estreitou os momentos das brincadeiras e começou a valorizar a alfabetização. Da mesma forma, pouco conversaram com os pais das crianças sobre as eventuais mudanças, alegando que falar demais sobre seus alunos poderia ser ruim e justificando a predominância de silêncio sobre o assunto. Para essa escola, promover um “ritual de despedida” para as crianças e seus pais, como orientava o referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI), não foi uma prioridade.

Segundo as pesquisadoras, a professora mostrou-se receosa em falar sobre o fim do percurso na EMEI e sobre a ida das crianças para EMEF, porque não lhes queria gerar ansiedade e sofrimento, motivo pelo qual optou por evitar a questão. Com a professora da EMEF não foi diferente, quando o assunto se centrava em questões afetivas. Sua relação com as crianças aparentava distanciamento. Quando uma criança se mostrou infeliz durante o processo de adaptação, a professora não procurou saber o que estava acontecendo, mesmo quando o motivo foi revelado por um colega da turma. Assim, quando a criança foi questionada pelas pesquisadoras quanto ao que escolheria – ficar no EF ou voltar para EI – ela respondeu que gostaria de voltar para EMEI, pois ali, além de ter “muita gente”, existiam pessoas que a assustavam (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 315). Todas as crianças, com a exceção de uma, desejavam voltar à EMEI, porque sentiam saudades dos desenhos que produziam, dos amigos, das brincadeiras, do parque, dos afetos.

Na análise dos projetos pedagógicos, verificou-se a ausência de diálogo entre as unidades de EI e EF, revelando que o cuidado com a transição foi pouco ou não existiu. Era, portanto, inevitável o choque que as crianças tiveram ao migrarem para o EF, visto que

desconheciam os diferentes papéis aí exigidos e o que delas se esperava. Na EI, o trabalho centrava-se no lúdico e, no EF, na alfabetização, seguindo uma rotina rígida. Nesse contexto, as crianças desempenhavam dois comportamentos: “o de alunos que brincam e o de alunos que estudam” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 316). Ao mesmo tempo em que se ajustavam às condutas exigentes, elas as burlavam e continuavam a cobrar da professora a promessa de que teriam um tempo para brincar. Ficou claro que as professoras não inseriam em seus planejamentos nada que dissesse respeito à transição, porque se sentiam pressionadas a cumprir os conteúdos programados, especificamente os relativos à alfabetização. A Secretaria de Educação não abriu nenhum diálogo entre as unidades de ensino que pudesse levar seus professores a discutirem a transição, de modo que isso também impactou o trabalho docente.

A conclusão das autoras foi a de que havia, mais do que nunca, a necessidade de reconhecer que a transição das crianças da EI para o EF vinha ocorrendo de forma desarticulada, desconsiderando a importância de se motivar as crianças. Finalizando esse argumento, recomendaram que o processo de ingresso das crianças de seis anos no EF fosse feito assegurando a continuidade do que as elas viveram na EI. Nesse contexto, os professores brasileiros defrontam-se com exigências complexas e difíceis de serem conciliadas.

Como já descrito anteriormente, a formação dos professores evidencia as condições e a qualidade do ensino ofertado às crianças. Não cabem mais práticas convencionais e mecanizadas, pautadas pela descontextualização e pela repetição. A carência de investimento na formação inicial e continuada dos docentes tem implicações diretas nos atores envolvidos e em todos os níveis de ensino. Pesquisas apontam que as crianças, mesmo as pequenas, observam os desajustes e os conflitos de seus professores que, por não participarem de formações que discutam as várias concepções de infância, de linguagem, de alfabetização, de leitura, de leitura literária, de escrita, das práticas pedagógicas, planejamento ou currículo, ficam de mãos vazias, com receios emocionais e físicos diante do despreparo para lidar com a emoção, com a cognição e com a motricidade, cientes de que lhes faltam conhecimento para exercerem seu papel mediador nas relações interpessoais, para o “como fazer”, “o que ensinar”, “o como preparar-se” e preparar as crianças para o enfrentamento de novos desafios.

Reiteradamente, observa-se, a partir dos artigos desse subtema, o quanto eles dialogam com os anteriores. A transição da EI, em especial na implantação do EF de nove anos, indica que a base de todo o processo necessita ser cuidada. Os pesquisadores demonstraram o quanto a formação inicial e continuada, assim, como a necessidade de um diálogo entre as escolas e suas equipes, precisa ocorrer. As políticas públicas educacionais que orientaram esse momento

delicado deveriam incluir ações como as de formação docente, integração de etapas de ensino, orientando quais seriam as adequadas condições de trabalho e como se daria a preparação para implantação, já que mudanças implicam, igualmente, em angústias e preocupações que interferem nas ações educativas e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças e em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

4.2 Implantação da Lei nº. 11.274/2006

Com foco mais centrado na implantação da Lei nº. 11.274/2006, foram selecionados sete artigos que tratavam de políticas públicas analisando a sua implementação, sendo dois ensaios e cinco pesquisas de natureza qualitativa.

O ensaio escrito por Santos e Vieira (2006) procurou apresentar como foi implantada a Lei nº. 11.274/06 em Minas Gerais (MG), considerando a realidade brasileira e as políticas federais, já que, desde 2004, a ampliação e obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos de idade foi antecipada e, conseqüentemente, o EF passou a ter nove anos. Essa medida levou à reflexão sobre a cultura pedagógica da alfabetização no EF e procurou reverter os resultados negativos, evidenciados pelas avaliações externas (SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – e SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica), no desempenho escolar. Para compreender os motivos e as conseqüências de tais resultados negativos, os pesquisadores apoiaram-se em documentos oficiais e na legislação nacional, em depoimentos de dirigentes e de especialistas, em artigos jornalísticos publicados na imprensa e nas informações demográficas e educacionais, além de apoiarem-se nas políticas federais.

Os autores ressaltaram a necessidade de uma reflexão sobre os efeitos de uma política e suas interações com as demais. No artigo, os autores, discorrem sobre as conseqüências e justificativas utilizadas pela gestão da educação no estado de Minas Gerais e sobre alguns dos desafios que iriam ser encontrados: assegurar sucesso no desempenho acadêmico das crianças de classes desfavorecidas, preencher as salas aulas que ficaram vazias e atribuir aulas aos professores que as perderam. Segundo Santos e Vieira (2006), as opiniões de dirigentes de municípios e suas considerações quanto ao sucesso na implantação do novo EF apontavam para a carência em investimentos em espaços lúdicos no EF, para a necessidade de se implementar mudanças nas práticas pedagógicas desse ciclo e para carências na formação docente. Assinalaram também as angústias e dúvidas que surgiram quando se constatava a precariedade

e a inadequação da infraestrutura escolar para receber crianças de seis anos e o quanto o currículo não contemplava as necessidades da faixa etária.

Outro aspecto que exigia reflexão e pesquisa, segundo os mesmos autores, foi o processo de apropriação da Lei nº. 11.274/06 em Minas Gerais, que não envolvia apenas as interpretações sobre sua implementação como também o fato de que o ingresso da criança de seis anos no EF não seguia um modelo único nem no estado e nem no Brasil. Aos poucos, Santos e Vieira (2006) foram apresentando as razões que levaram à decisão pela implementação, de natureza demográfica, financeira, política e educacional. Em seguida, adentraram as normas da implementação e as ações de formação, relatando que os Decretos, Resoluções, Pareceres e Orientações foram consultados e revistos, inclusive para a produção de cadernos de orientações. Os autores realizaram ainda um levantamento no Banco de Teses e Dissertações no Portal CAPES⁶, com o objetivo de verificar quantos estudos científicos haviam sido produzidos, constatando que, até aquele momento, não tinha conseguido localizar nenhum, nem mesmo estudos correlatos.

Concluíram, portanto, que a literatura na área, por sua escassez, carecia de análise: das políticas públicas no campo da educação e seus possíveis efeitos a curto, médio e longo prazo; de estudos que discutissem, do ponto de vista político, sociológico e pedagógico, o ingresso da criança de seis anos no EF; de pesquisas voltadas às reformas educacionais que requeriam aportes de maior vulto e demandavam mais tempo, sobretudo durante sua fase de implementação; de propostas pedagógica e de políticas de educação que não buscassem apenas solucionar problemas funcionais. Ressaltavam, ainda, que as reformas no EF produziriam efeitos na EI que, em geral, implicavam diminuição e desorganização da oferta.

O artigo de Dantas e Maciel, publicado em 2010, reflete sobre o processo de consolidação do EF de nove anos. As pesquisadoras, apoiadas na legislação brasileira e nas orientações do MEC, informaram que os documentos orientadores dessa ampliação do EF tinham duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ao ingressar mais cedo no sistema de ensino, as crianças prosseguiriam nos estudos, alcançando um maior nível de escolaridade. Afirmavam que, ao implantar uma nova organização do EF, fazia-se importante repensar todo seu conjunto: a reorganização pedagógica de propostas, os currículos e os projetos político-pedagógico, no

⁶ A **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

sentido de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. Tratava-se, portanto, de refletir sobre como alcançar os objetivos do EF e aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sem limitar essa proposta à alfabetização.

Em consonância com o que propunham como objeto de estudo, o artigo *O ensino fundamental de nove anos do Distrito Federal* apresenta o histórico da implantação do ensino na capital do país, iniciado em 2005, ainda no formato experimental, com o apoio do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), criado em 2006. Relataram que a consolidação do atendimento das crianças no EF do Distrito Federal se deu, de fato, em 2008. Além de discorrerem sobre as peculiaridades que envolveram sua implantação, os pesquisadores participaram do cotidiano de duas classes de 1º ano de duas escolas públicas, vinculadas à regional de ensino do Plano Piloto.

A partir do que observaram, as autoras passam a focar a formação das professoras para a adoção da nova lei, ou seja, em como elas entendiam essa nova organização, seus papéis e suas práticas e se viam essa lei apenas como uma necessidade emergencial. Revelaram que a experiência na área era fator importante na intencionalidade da atuação docente, tal como a formação continuada era fundamental tanto à oferta de uma boa qualidade de ensino quanto ao desenvolvimento integral dos alunos. Falaram da importância das atividades lúdicas, do brincar e de se trabalhar com projetos, entendendo-os como estratégia favorecedora do processo de um ensino e aprendizagem significativos na transição da EI para o EF.

Concluíram que os profissionais da educação precisavam estar preparados para criar espaços de trocas e de aprendizagens, nos quais todos pudessem interagir de forma coesa, colaborativa e relevante, por meio de experiências afetivas. Salientaram, em especial, que a “infância pudesse ser vivida em toda sua plenitude” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 171). Finalizaram afirmando que deveria ser dada atenção para assegurar uma excelente recepção das crianças no ensino fundamental e que discussões e debates deveriam ocorrer no interior de cada escola, “o que implicaria reorganização dos currículos, dos projetos político-pedagógicos e das propostas pedagógicas em geral” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 172). Como afirmaram, independentemente do nível de escolaridade, na implantação da lei que proveu a ampliação do EF para nove anos, seria imperioso garantir que todos os alunos tivessem as necessidades levantadas anteriormente satisfeitas e que os docentes tivessem a possibilidade de ver, entender e lidar com as crianças como tal e não somente como alunos, considerando, para isso, o aprender e o brincar.

O artigo escrito por Arelaro, Jacomini e Klein (2011), *Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo*, pautou-se nas Leis nº 11.114/05 e 11.274/06 e em dados de pesquisa (respectivamente a de 2006 e 2009). O estudo tinha natureza exploratória e versava sobre o ingresso da criança de seis anos de idade nas escolas de oito e de nove anos de duração, situadas nas redes de ensino municipal de Suzano e de São Paulo e na rede estadual do estado de São Paulo, analisando as mudanças ocorridas em suas dinâmicas, com a implementação dessas leis.

Após um breve histórico de implantação das referidas leis, o artigo discutiu, à luz de três princípios educacionais – direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino – os motivos que levaram o ensino fundamental a uma nova organização. O direito à educação para a faixa etária dos seis anos foi argumentado com maior rigor para as crianças das classes menos favorecidas, visto que na rede privada já contava com a matrícula dessas crianças. Oferecer às crianças de seis anos a entrada no EF decorreu, portanto, do fato de ele não ser obrigatório para essa faixa etária e/ou por não existirem vagas suficientes na EI, aspecto que ensejou certo consenso pois, mudando a organização desse segmento, se poderia garantir mais crianças matriculadas na rede, tornando o direito à educação mais viável.

Assim, a opção encontrada foi adotar uma política nacional que garantisse a transferência da uma para a outra etapa de ensino, implicando mudança radical no atendimento das crianças com seis anos de idade. As autoras mencionaram algumas considerações educacionais pois, na medida em que essas crianças já não estavam recebendo uma escolarização compatível com suas necessidades, era importante discutir outras possibilidades, uma das quais seria manter as crianças na EI. Mostraram que a rotina do ensino fundamental foi pouco alterada, mas que a alfabetização foi antecipada, desconsiderando as diferenças culturais, sociais das crianças, bem como seus ritmos de aprendizagem. Mas, fundamentalmente, o brincar foi deixado de lado.

Por esse motivo, as autoras posicionam-se contrárias à ampliação do EF, inclusive, porque a implantação das leis não garantiu a formação continuada dos docentes, tão necessária para atender a essa clientela. Da mesma forma, mostraram que antecipar os processos da antiga 1ª série não eliminou os problemas no ensino, aumentando, antes, a insuficiência de recursos financeiros até mesmo para custear a compra de materiais adequados à faixa etária. Finalizaram o artigo sugerindo que se abrissem novas discussões sobre o futuro da pré-escola nessa nova organização escolar, inclusive, considerando a ampliação da EI como uma alternativa para que se pudesse manter, nela, as crianças de seis anos.

Pasini e Marin (2011) apresentaram, em seu artigo, os resultados de uma pesquisa realizada em oito escolas da rede municipal de Rondônia, cujo objetivo foi o de verificar em que condições ocorreu a implantação do EF de nove anos nesse estado. Os dados foram produzidos com base em documentos, entrevistas individuais e coletivas e por meio de registros fotográficos. As autoras explanaram os passos históricos que se deram durante tal implantação, mostrando como a visão da EI foi construída de forma perversa: de um lado, a creche, destinada aos pobres, que necessitavam de serviços de cuidados e assistência social e, de outro, as pré-escolas, frequentadas pelas crianças de famílias mais abastadas, que buscavam preparar seus filhos para serem matriculados no EF. Em síntese, uma educação excludente, que negava o conhecimento para uns e os cuidados e o brincar para outros.

As pesquisadoras afirmaram que, a partir da aprovação da Constituição de 1988 e de vários outros documentos (ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB – Lei de Diretrizes e Bases, RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais e outros), o direito à educação para crianças de zero a seis anos de idade foi sendo construído e regulamentado, com equidade. De forma sintetizada, chegaram à Lei nº 11.274/06, que garantiu o EF de nove anos na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, com o objetivo primordial de formar o cidadão brasileiro. No decorrer do texto, as autoras dialogaram e discutiram com outros estudos que trataram da implantação dessa lei, deixando claro que como esse foi um processo que, se trazia aspectos positivos, carregava também outros muitos negativos. Os primeiros eram aqueles que justificavam a mudança: a universalização da oferta de ensino à população de seis anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina, com matrículas de crianças mais jovens no EF; a superação da evasão e do fracasso escolar, mediante maior tempo de permanência na escola, as experiências já alcançadas em algumas redes de ensino com essa faixa etária no EF. Em contrapartida, os aspectos negativos eram preocupantes: dúvidas quanto ao respeito à infância e à presença de um possível descaso em relação à EI; a precariedade da formação docente; as condições das escolas do EF; a rapidez na aplicação e na adequação à Lei e a suspeita de que tal política representasse apenas uma medida de interesse econômico, em detrimento do pedagógico.

Os resultados apontaram que a implantação ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação cuidadosa que garantisse: (a) as alterações necessárias dos aspectos estruturais das escolas, (b) as adaptações curriculares e (c) a ausência de formação continuada das equipes pedagógicas e docentes para enfrentar a nova situação. Ficou evidenciado que já se tinha

decorrido quase dois anos da matrícula das crianças de seis anos no EF que começaram a chegar os mobiliários que atenderiam a esse público. O mesmo ocorreu com as discussões sobre as mudanças curriculares e nada se passou na formação de professores para que eles pudessem dirimir suas dúvidas e lidar bem com as necessidades dos anos iniciais, configurando uma situação de franca desconsideração com a história profissional e política daqueles que faziam o dia a dia das escolas.

O artigo de Arelaro (2017) analisou se a implantação da política do EF de nove anos contribuía, por meio de um ensino de melhor qualidade e de maneira democrática, para a boa formação das crianças brasileiras. A pesquisa aconteceu entre 2012 a 2014 e envolveu a realização de entrevistas – com pais, crianças, gestores pedagógicos e professores – e a observação do cotidiano escolar de 11 escolas, entre municipais e estaduais, e a EAFEUSP (Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), além de documentos oficiais. A pesquisadora discutiu, no decorrer do artigo, se essa política poderia ser considerada como um avanço para as crianças; se o direito à educação foi ampliado; se a gestão democrática foi estimulada e se a qualidade do ensino tinha melhorado. Com isso, foi disponibilizando dados que desfavoreciam a implantação da Lei nº. 11.274/06. De acordo com ela, a política de ampliação do EF para nove anos e a antecipação da idade de ingresso das crianças nessa outra etapa de ensino não representou, necessariamente, um ganho para a educação das crianças pequenas. Quanto ao aumento das vagas na EI, esperado pela antecipação da idade de ingresso no EF, não ocorreu. No quesito gestão democrática tinha-se um longo caminho a percorrer para que se tornasse efetiva no sistema educacional brasileiro e paulista. Foi apontado um grande descompasso entre os desejos das equipes escolares e os das famílias, quanto à participação nas discussões propostas.

Segundo Arelaro (2017), professores e gestores escolares defenderam como necessidades primordiais para a nova reorganização do EF a formação continuada, a ampliação da discussão sobre o currículo (tanto para a nova turma, como para as demais), reformas na estrutura escolar, a reorganização do ensino e a presença materiais pedagógico nas escolas. Já as entrevistas demonstraram que o currículo do 1º ano do EF não passava de uma adaptação simplista do currículo da antiga 1ª série, com pequenas adequações metodológicas a fim de garantir momentos de brincadeiras que, muitas vezes, não contavam com espaço físico adequado, como parques e brinquedotecas.

Em relação ao currículo do EF, as crianças passaram da ludicidade e do brincar, para focar maciçamente na alfabetização. Para concluir, Arelaro (2017) mostra que se um dos

propósitos do novo EF era propor um ensino mais atraente para os alunos de 7 a 14 anos, ele foi pouco modificado, inclusive para que se pudesse acolher os novos alunos. Conclui ela: “fica a impressão de que as razões de ordem econômica e financeira tiveram preponderância às de ordem educacional e pedagógica” (ARELARO, 2017, p. 175).

O artigo de Santaina e Forell (2017) é um ensaio que buscou analisar se o EF de nove anos seria uma política educacional que poderia, estrategicamente, ser interpretada como um *governo dos infantis*. Destacaram que a opção pelo termo “infantis” em vez de “criança” decorreu da compreensão de que infância seria uma produção histórica e cultural socialmente, permeada por relações de saber e poder; já “criança” seria uma noção temporal, associada a questões do desenvolvimento biológico.

Apoiados metodologicamente na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas (Foucault), os autores analisaram as publicações do MEC a respeito da nova reorganização do EF desde o ano de 2004, retornando um pouco no tempo até chegar à Lei Federal nº 10.172/01 (PNE). Com essa perspectiva, foram mostrando que a implantação de um ensino de nove anos já se anunciava em alguns documentos oficiais, mas que, a cada nova mudança na LDB (1961, 1971), a nomenclatura das etapas de ensino era alterada. A idade de entrada no primário – ou nos anos iniciais do EF – mantinha-se, por outro lado, constante: a partir dos 7 anos.

De acordo com o estudo, não era raro encontrar crianças de seis anos matriculadas no EF, já que antecipar dava certa ascensão à sociedade, concepção de que a criança se apresentava mais inteligente do que outras da mesma idade e estava preparada para o ensino formal. Ao longo do tempo, as atividades escolares organizaram-se de forma a ordenar e socializar sua clientela, mas, principalmente, acabaram por disciplinar as crianças, durante sua permanência na escola. Com isso, ressaltaram os autores, elas podiam ser categorizadas em ‘crianças’ e em ‘alunos’. Em um dos textos oficiais, *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos* (2007), os pesquisadores fizeram uma reflexão sobre o título: se a inclusão das crianças na instituição escolar ocorria no EF, subtendia-se que as que ocupavam a EI não estavam na escola e, ainda, que como a EI não tinha caráter obrigatório, ela não seria oficial. Cabe esclarecer que, a partir de 2013, por meio da Lei nº 12.796, a EI passou a ser obrigatória para crianças de 4 anos.

Outra questão era o “currículo inovador”. O MEC orientava que se obedecesse à fase de desenvolvimento das crianças de seis anos, não reproduzindo o que antes era oferecido na 1ª série, ou seja, recomendava a adoção de atividades lúdicas, de modo a propiciar uma alfabetização prazerosa, por meio de jogos e brincadeiras. Enfim, os autores concluíram que ao

estudarem a ampliação do EF de nove anos entenderam que ele “tornou-se condição de possibilidades para a efetivação de outras políticas e programas que vieram exercer o governo dos infantis” (SANTAINA; FORELL, 2017, p. 196), como, por exemplo, o Programa Mais Educação e o PNAIC e “constituir formas de subjetivação e governo dos infantis como modo de constituição de uma população escolarizada” (SANTAINA; FORELL, 2017, p. 196).

Fávero, Guerra, Santos, Delazeri (2017) revisaram publicações brasileiras que tratavam do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, com o objetivo de identificar os principais temas, conclusões e orientações propostos. Nesse estudo, a análise dos conteúdos foi feita por categorias temáticas: política educacional; implantação do ensino fundamental de nove anos; alfabetização e letramento. Os resultados apontaram um distanciamento entre a política educacional e a prática pedagógica, ao mesmo tempo que se reconhecia que, por mais que se tivesse avançado em relação aos cuidados devidos à infância, ainda havia muito por fazer.

Apesar de essa política educacional ter sido pensada para oportunizar maiores perspectivas educacionais às crianças de famílias mais pobres, seu percurso não deu segurança aos profissionais da educação. O documento que orientava a respeito dos três primeiros anos do ensino fundamental admitia ser preciso repensá-lo como um todo e não focar apenas em seu primeiro ano. As autoras questionavam os motivos pelos quais não se fez um investimento na EI, embora reconhecessem que investimentos nessa etapa do ensino sempre havia sido um ponto crítico. A segunda categoria, implantação do novo EF, revelou os muitos problemas na infraestrutura das escolas, na proposta curricular e na formação docente. A necessidade de repensar uma política que integrasse a EI e o EF, além de urgente, causava demasiada preocupação aos professores do 1º ano. Mas, com a alfabetização, as atividades lúdicas e o brincar foram deixando de ser centrais para ceder lugar a atividades mecânicas e conservadoras.

Os autores concluem que a inclusão da criança de seis anos no EF representou um passo importante para a democratização do ensino, mas, se ela tivesse sido associada a uma boa formação docente, a um quadro de funcionários que conseguisse atender às necessidades de sua clientela e propiciasse um ambiente adequado a essa faixa-etária, com materiais didático e mobiliário compatível, teria sido uma excelente possibilidade de propiciar um ensino de boa qualidade às crianças com seis anos de idade.

Como pôde ser observado, os autores não são unânimes quanto ao acerto da ampliação do EF para nove anos. Todos, porém, concordaram em alguns temas: as razões que levaram à sua implantação; a existência de efeitos causados por política educacional em outras; a necessidade da elaboração de políticas educacionais não servir apenas (ou principalmente) à

resolução de problemas funcionais; a necessidade de investimento em infraestrutura, materiais pedagógicos, espaços lúdicos e melhorias das práticas pedagógicas; a importância de se contar com uma reflexão consistente sobre a cultura pedagógica da alfabetização; a carência em pesquisas científicas que tratassem das crianças pequenas e dos processos de transições entre as etapas de ensino; a falta de projetos pedagógicos que cuidassem da transição entre a EI e EF; a carência de uma reorganização pedagógica com propostas inovadoras, currículo e projeto político-pedagógico interessantes, que assegurassem o pleno desenvolvimento das crianças; e, finalmente, a urgência de formação inicial e continuada dos professores e da equipe pedagógica para preparar, de forma adequada, os docentes para conhecerem e lidarem com a infância e com o brincar. Enfim, uma boa implantação de políticas educacionais exigiria que se pensasse no conjunto da escola básica, pois alterações em uma de suas etapas implicaria, inevitavelmente, mudanças nas demais, independentemente do fato de se voltarem à EI ou ao Ensino Médio.

4.3 Currículo

Os artigos que estudaram as políticas públicas que se centravam no Currículo estão muito imbricados com o subtema anterior, que aborda a implantação do Ensino de nove anos. São quatro artigos que evidenciam os desafios encontrados no processo de transição da EI e do EF.

No artigo escrito por Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki, em 2011, discute-se uma proposta educativa que, aliada ao jogo e ao plano de ensino, fosse uma estratégia de integração das crianças de seis anos ao EF, que superasse alguns “desalinhos” da política pública desse nível de ensino (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 191). Após um breve relato histórico da legislação brasileira sobre a ampliação do ensino de nove anos, os autores apontam um dos discursos do MEC, que dizia que as crianças no EF de nove anos teriam mais tempo para a alfabetização e letramento. O estudo dedicou-se precisamente a fornecer uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos.

Para tal, foi selecionada a Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), ou seja, uma instituição descolada da política pública e das demais escolas da rede estadual. Os pesquisadores localizaram, no artigo, a instituição, seu histórico e seu funcionamento, indicando que o EF de nove anos era aí oferecido desde 2006 e que, a partir de 2005, a EAFEUSP delineou um plano de ensino apropriado a essa nova organização. Diante desse cenário, viu-se a necessidade de repensar seus espaços, materiais didáticos, mobiliários, equipamentos e, ainda, de rever as necessidades das crianças de seis anos, cuidando do

currículo, seus conteúdos e práticas pedagógicas, repensando, ao mesmo tempo, todo o EF oferecido pela escola de Aplicação (EA).

Em parceria com os docentes e pesquisadores da Faculdade de Educação, foi utilizada como referencial teórico a literatura que tratava de jogos, além do Referencial Curricular Nacional para a EI (RCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o EF I (PCNs). Davydoy (1988, apud KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011) e Vygotsky (1978, apud KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011) são citados no decorrer do artigo. Segundo os autores, a relação do brincar e a atividade infantil é clara na teoria de Vygotsky: “o brincar como situação imaginária difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 93), sendo uma das subcategorias do brincar (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 94) que implica ação mental e tomada de consciência, “baseada em regras” (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 98), que possibilita “a realização de tendências que não podem ser imediatamente gratificadas” (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 94). De forma clara, o estudo vai demonstrando muitas possibilidades de atividades com jogos em diferentes áreas do conhecimento; demonstrando o quanto, neles, as crianças se aproximam umas das outras, relacionando-se e trocando informações, construindo significados, ressignificando as aprendizagens e ampliando seus conhecimentos.

Fica evidente, também, como o professor, ao propor atividades intencionais e interessantes, cria situações significativas e encantadoras para as crianças por meio de jogos, fazendo uso da diversidade de ambientes: ora na quadra, ora na biblioteca, ora no parque ou ora no canto da sala. O mobiliário, a organização e uso dos acervos e dos materiais, na quantidade necessária e de boa qualidade, possibilitam a riqueza da experiência educativa e convidam as crianças a conhecer. A formação de grupo de estudos por parte dos educadores da instituição foi um incentivo para que se aprimorasse a qualidade da educação.

Entrevistas com os professores apontaram sucesso na oferta de jogos e, com as crianças, elas declararam o quanto aquela escola era “legal!” Por fim, os pais, quando entrevistados, afirmaram ter consciência do quanto os jogos ajudavam seus filhos em suas aprendizagens. Os quatro estudiosos concluíram o artigo, afirmando que a diversidade dos recursos pedagógicos “possibilitam o enfrentamento dos imensos desafios para a superação dos desalinhos entre o que se propõe a lei e o que se realiza na prática curricular” (KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011, p. 206). No plano das políticas públicas, o estudo ressaltou

dois desencontros: dificuldades estruturais da escola para receber as crianças de seis anos e as urgentes mudanças que precisavam ser feitas no plano curricular. Cabia, portanto, verificar nos espaços escolares os recursos materiais e humanos para se ter uma organização assertiva dos tempos e das rotinas, trazendo bons resultados na qualidade da prática pedagógica.

No que tange às mudanças a serem implementadas, a que mais urgência era que se implantasse um currículo sólido e consistente, pautado em uma educação democrática, na qual se assegurasse a presença ativa de todos os envolvidos. Segundo os pesquisadores, por meio de um processo colaborativo, em consonância com as pretensões e com os suportes estruturais das políticas públicas, o currículo poderia induzir a uma prática educativa capaz de desenvolver as diversas expressões humanas, levando aos aprendizados esperados. Assim, o projeto pedagógico apresentado poderia ser realmente formativo, promovendo, ao mesmo tempo, a satisfação e a justiça social.

Moss (2011) discute, em seu artigo, a relação da EI com o ensino obrigatório, suas ofertas de ensino e a maneira como consolidaram-se as políticas públicas educacionais de alguns países da OCDE. O autor buscou informações de países distantes do Brasil, visto que tais questões tendem a ser mais importantes à medida que as políticas educacionais se expandem e todos podem delas se beneficiar. Assim, observou que a diversidade e a forma de pensar na EI eram consideradas, em alguns países, apenas como um mero processo de preparação ao ensino obrigatório. Mas, há, também, em outras nações, um olhar cuidadoso, no qual prepondera o cuidado à infância e a seus atores, com primazia ao respeito, à criatividade e à ética na formação e na constituição do cidadão. Portanto, há que se prezar pela transição entre essas duas etapas de ensino, mantendo um diálogo próximo entre elas.

Esse mesmo autor indica quatro possibilidades de relacionamento da EI com o ensino obrigatório/escola primária. A primeira diz respeito à subordinação da EI ao EF, quando ela é vista como *preparação para a escola*, ou seja, sua função é a de preparar crianças para alcançarem um bom desempenho escolar no EF; a segunda caracteriza-se pelo *distanciamento* da EI em relação ao EF, que se revela quando há um impasse entre essas duas etapas de ensino, uma recusando a outra e definindo-se a partir de uma negação mútua; na terceira, trata-se de *preparar a escola para receber as crianças*, invertendo-se o modelo preparatório, pois o EF adota o modelo da EI para que as crianças possam nele se adaptar; e, finalmente, há a quarta, que *vislumbra uma possível convergência* nas práticas e concepções advindas desses dois níveis de ensino, que passam a ser integrados a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

O pesquisador também argumenta que esse ponto de convergência deveria existir não só na transição dessas etapas e, sim, em todas elas, como a transição do ensino primário para o secundário e desse último para o EM, visto que com isso se teria uma solução plenamente satisfatória. Esse ponto de convergência consistiria em um espaço aberto para uma discussão democrática e inclusiva, no qual se buscasse alcançar uma visão igualmente compartilhada. Em se dispendo de espaços para essa discussão, com o educador reflexivo e democrático, pensador e pesquisador, construtor e colaborador no processo de construção de conhecimento e valores, as crianças seriam guiadas, na medida em que avançassem em suas descobertas, buscando novos interesses ou aprofundando outros.

O artigo de Durlí e Schneider (2015) detalha o processo de implantação do EF de nove anos nos estados sulinos do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nesse estudo, são apresentadas as dúvidas, inseguranças e questionamentos que mobilizaram gestores e professores da área da educação, quando das imposições recebidas para a implantação da nova organização curricular. Os maiores desconfortos, que também apareceram em outros estados brasileiros, diziam respeito à data de corte para o ingresso no primeiro ano, o que gerou, no contexto das redes de ensino, muitas polêmicas e várias disputas entre interesses diversos. Por meio da Resolução CNE/CEB 01, em 14/01/10, após quatro anos desde as primeiras normativas e orientações nacionais sobre o processo de implantação, ficou estabelecido que, em todo o território nacional:

para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter seis (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. (BRASIL, 2010)

Outro grande impasse mencionado foi aquele que girou em torno de dúvidas quanto ao processo de implantação do EF nove anos: ele deveria ele ser gradativo ou simultâneo nos três estados? A opção, por consenso, foi a de que ele deveria ser gradativo. Mas, o que mais desestabilizou os interessados em educação foi o currículo e, em seguida, a formação docente. A (re)definição do “que” e “como” ensinar, tanto no 1º ano adicional, como nos demais, não se restringiu apenas ao EF de nove anos, incluindo também, a EI e o EM. Essas duas preocupações foram o disparador para vários conjuntos de documentos e materiais orientadores. Surgiram, como seria de se esperar, muitas resistências a esse respeito, uma vez que os profissionais que lidavam com as questões da escola em seu dia a dia não participaram desse diálogo e muito menos da construção dos documentos norteadores.

As pesquisadoras concluíram que os encaminhamentos quanto ao processo de transição do EF/8 anos para o EF/9 anos nos estados sulinos, mesmo com a imposição das orientações

do poder central, foram marcados por procedimentos singulares. O estudo evidenciou que os desdobramentos sobre a política feita ao processo de implantação, produzida pelo poder central nos sistemas de ensino, foram intermediados, em sua maioria, pelo CEE (Conselho Estadual de Educação) e pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) de cada um desses estados federados. No decorrer do processo, prevaleceu a reprodução dos textos normativos e orientadores nacionais que atuaram como base das propostas de implantação adotadas. Já em relação à proposta curricular, em contraposição às forças regulatórias nacionais, os estados federados sulistas não a constituíram: ela ficou polarizada ante as propostas locais e as orientações federais, revelando as tensões históricas, políticas, educacionais e sociais da época. Segundo as autoras, teria sido melhor se atenção fosse dada aos anos finais, considerando, como norteadoras, as experiências dos anos iniciais.

Rocha e Ribeiro (2017) analisam outros estudos (de 2008 até 2015) sobre a ampliação do EF seus respectivos recortes de análise. Os achados revelaram que os desafios de se construir um novo currículo era complexo, tinham origens diversas e que demonstravam grande complexidade quando se questionavam pais, crianças, equipe pedagógicas, secretários de educação e professores. As adversidades iam além do currículo, mas duas delas mostraram-se mais representativas: as atividades lúdicas e a linguagem. Essa última constituía o ponto central na proposta curricular e do trabalho dos docentes dos primeiros anos. Examinaram-se, nesse campo, atividades de letramento e alfabetização, com propostas muito variadas: jogos, ditados, cópias, idas à biblioteca. Embora se fique com a impressão de que tudo era bastante diversificado, as que prevaleciam focavam na alfabetização com atividades de repetição, essencialmente mecânicas, em que as crianças passavam horas sentadas, em propostas descontextualizadas e sem inovação. Quanto às atividades lúdicas, sua inclusão no cotidiano era igualmente escassa. Mesmo quando se contava com um parque e com brinquedos, elas só eram encontradas em poucas escolas e utilizadas como recompensas por tarefas cumpridas.

Para orientarem sua pesquisa, os autores recorreram à teoria histórico-cultural, na qual a linguagem e as brincadeiras são tratadas como relevantes para o desenvolvimento da consciência. A partir do objetivo da própria pesquisa – discutir “se” e “de que forma” as atividades lúdicas integravam o currículo dos primeiros anos. Os mesmos, pesquisadores, Rocha e Ribeiro (2015), observaram uma turma de 1º ano em seu dia a dia, ao longo de um semestre. O estudo revelou que o tempo para brincadeiras era incipiente e que, as que eram oportunizadas, estavam a serviço das aprendizagens dos conteúdos escolares. As brincadeiras de faz-de-conta só aconteciam em sala de aula, em episódios curtos (de poucos segundos a um minuto e meio),

como por exemplo, quando três crianças pegaram um desenho de coelhinho para pintar e saíram pulando para suas mesas. Em outra situação, era uma atividade que se inseria no meio de outra, de natureza escolar, uma garota que jogou a borracha na mesa do colega e que, quando ele a olhou, a garota pegou sua tesoura e passava sobre a mesa fazendo barulho de carro de corrida, sendo prontamente imitada pelo colega, que reproduzia o mesmo som fazendo uso da borracha. Os autores destacaram que em termos de linguagem, “poucos enunciados eram produzidos e, quando ocorriam eram simples, frequentemente onomatopeias representando barulhos de carros” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 252). Quando “pegos” pela professora, lá vinha punição.

Assim, brincar de faz de conta, em situações em que as crianças estavam proibidas de o fazer, tornavam-se ações lúdicas simplistas que, muitas vezes, resultavam em castigos. Esses micro-episódios, segundo os pesquisadores, não envolviam todas as crianças, pois, para algumas delas, representavam desobediência, indisciplina, resultando no fato de que poucas se arriscavam a brincar. O que se constatou foi que, ao contrário da EI, em que o brincar era o ponto central da proposta curricular, as atividades lúdicas, no EF, estavam a serviço do professor, auxiliando-o a ensinar as crianças a ler e escrever. Concluiu-se que, para a inclusão das brincadeiras no universo escolar, seria preciso um forte investimento não só na adequação de estrutura física, como na disponibilização de brinquedos e jogos, no convencimento da comunidade escolar de que brincar não seria perda de tempo e que sua inclusão na proposta curricular era necessária e desejável. Era central, portanto, oportunizar diálogos, debates, discussões e ações que resultassem em um projeto para infância, um currículo inovador para a infância e para as crianças de seis anos.

De acordo com os artigos, deste tema: Currículo, fica evidenciado que o ponto central do currículo dos 1º anos era a alfabetização. Dessa maneira, o que as orientações do MEC propunham a respeito de um currículo inovador, dinâmico, que respeitasse a infância e a faixa etária dos seis anos de idade, cai por terra. O que se presenciava era tanto a carência de integração das crianças de seis anos no EF que ocasionava, conseqüentemente, confusões e desalinhos nas políticas públicas voltadas para esse nível de ensino, como as muitas fragilidades da equipe pedagógica (gestão) e docente que, perdidas, não sabiam bem nem como e nem o que ensinar. Como visto, já se sabia há tempos que a inserção de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras em diferentes áreas de conhecimento não só as ampliariam como promoveriam intensa interações de pares, permitindo a negociação, a construção de significados e a ressignificação de aprendizagens. Assim, essas mesmas atividades, por envolverem as crianças nas atividades de ensino, fariam com que elas se interessassem por descobrir o novo e aprender

mais. Efetivamente, um currículo democrático, criativo e ético geraria não apenas alunos participativos e motivados como, também, educadores reflexivos, pensadores, pesquisadores e colaborativos, em termos de conhecimentos e valores. Em especial, esse currículo ensejaria uma abertura às crianças para que se tornassem, portanto, protagonistas da sua própria aprendizagem: ao vivenciarem descobertas, buscariam por novas ou aprofundariam outras. Enfim, um currículo sólido e consistente para nortear, por meio de jogos, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo seria (e ainda hoje é) não só desejável como possível, algo que já se sabia à época, mas que ainda não se faz presente nas escolas.

Como última análise, compartilha-se abaixo a Tabela 6 em que contém os autores dos trabalhos selecionados e instituições a que se vinculam.

Tabela 6 – Autores dos trabalhos selecionados e instituições a que se vinculam.

NOME	INSTITUIÇÃO
Kramer, S.	Doutora em Educação e Profa. do Departamento de Educação da PUC-RJ, pós-doutorado na <i>New York University</i> ; Profa. da PUC-RJ e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil e do Curso de Especialização em Estudos Judaicos na mesma universidade.
Santos, L. L. de C. P.; Vieira, L. M. F.	Pós-doutora em Educação pela Universidade de Londres e Profa. do Departamento de Adm. Escolar da Faculdade de Educação da UFMG; Doutoranda de Educação pela Universidade de Paris V e profa. do Departamento de Adm. Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.
Souza, G.	Profa. do setor de Educação da UFPR, Profa. da Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE).
Maturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. de C.	Universidade de São Paulo-USP; Centro Universitário Barão de Mauá; Prefeitura Municipal de Dois Córregos.
Dantas, A. G.; Maciel, D. M. A.	Mestranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da UnB; Doutora em Psicologia e Profa. do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da UnB.
Kishimoto, T. M.;	Profa. titular da FEUSP, Presidente da Comissão de Cooperação Internacional,

<p>Pinazza, M. A.;</p> <p>Morgado, R. de F. C.;</p> <p>Toyofuki, K. R.</p>	<p>coordenadora da Labrimp, do Museu da educação e do brinquedo e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, membro do <i>International Toy Research Association</i>;</p> <p>Profa. Doutora da FEUSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil. Representante brasileira na <i>European Early Childhood Education Research Association</i>;</p> <p>Graduada em Pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP. Graduada em pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP.</p> <p>Graduada em Pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP. Graduada em pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP.</p>
<p>Nogueira, A. L. H.; Catanante, L. T.</p>	<p>Doutora em psicologia educacional pela Faculdade de Educação da UFC, docente da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP;</p> <p>Graduada em pedagogia pela FFCLPR da USP, docente efetiva da rede municipal de ensino de Sertãozinho (SP).</p>
<p>Neves, V. F. A.;</p> <p>Gouvêa, M. C. S.;</p> <p>Castanheira, M.</p>	<p>Profa. Municipal de Belo Horizonte, doutora em Educação pela UFMG e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG);</p> <p>Profa. Associada da Faculdade de Educação UFMG, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG);</p> <p>Profa. Associada da Faculdade de educação UFMG e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG).</p>

<p>Arelaro, L. R. G.;</p> <p>Jacomi, M. A.;</p> <p>Klein, S. B.</p>	<p>Profa. titular da FEUSP, realiza pesquisas na área de política educacional, gestão de sistemas e financiamento da educação;</p> <p>Profa. do curso de licenciatura plena em Ciências da UNIFESP – Campus Diadema, realiza pesquisa na área de política educacional e gestão escolar;</p> <p>Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo, mestre na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação da FEUSP.</p>
<p>Campos, M. M.; Bhering, E. B. Esposito, Y.;</p> <p>Gimens, N.; Abuchaim, B.; Valle, R.;</p> <p>Unbehaum, S.</p>	<p>Equipe da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” - são membros do Departamento de Pesquisas Educacionais da Educação Carlos Chagas (FCC).</p>
<p>Marcello, F. A.;</p> <p>Bujes, M. I. E.</p>	<p>Doutora em Educação pela UFRGS, mestre em Educação e graduada em pedagogia (Infantil) pela mesma Universidade, Profa. da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no curso de pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação;</p> <p>Doutora em Educação e graduada em Pedagogia pela UFRGS.</p>
<p>Motta, F. M. N.</p>	<p>Doutora em Educação pela PUC-RJ. Profa. Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Disciplinar da UFRJ.</p>
<p>Pansini, F.;</p> <p>Marin, A. P.</p>	<p>Profa. do Departamento de Educação da UNIR, mestre em Ciências da Linguagem, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia – GEPPEA;</p> <p>Mestranda em Psicologia e licenciada em Pedagogia pela UNIR, participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia – GEPPEA, tecnóloga em Adm. de pequenas e médias em presas pela UNOPAR e especialista em metodologia didática do ensino superior pela Faculdade de Rolim Moura – FAROL.</p>
<p>Correa, B. C.</p>	<p>Profa. Dra. do curso de Pedagogia do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.</p>

<p>Kramer, S.;</p> <p>Nunes, M. F.;</p> <p>Corsino, P.</p>	<p>Doutora em Educação e Profa. do Departamento de Educação da PUC-RJ, pós-doutorado na <i>New York University</i>, Profa. da PUC-RJ e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil e do Curso de Especialização em Estudos Judaicos na mesma universidade;</p> <p>Psicóloga pela PUC-RJ, mestre em Educação pela UNERJ, Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e Profa. da PUC-RJ;</p> <p>Pedagoga pela Universidade Santa Úrsula, mestre em Educação PUC-RJ e doutorado em Educação pela PUC-RJ, Profa. da UFRJ.</p>
<p>Moss, P.</p>	<p>Prof. de <i>Early Childhood Provision</i> na unidade de pesquisa Thomas Coram, do <i>Institut of Education, University of London</i>, edita a revista multinacional e multilíngue <i>Children in Europe</i>.</p>
<p>Gardinal-Pizato, E. C.;</p> <p>Marturano, E. M.;</p> <p>Fontaine, A. M. G. V.</p>	<p>Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP;</p> <p>Profa. Titular da Faculdade de Medicina e Ribeirão Preto da USP;</p> <p>Profa. Catedrática da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Porto.</p>
<p>Durli, Z.;</p> <p>Schneider, M. P.</p>	<p>Doutora em Educação pela UFSC, profa. da UFSC;</p> <p>Pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho – Portugal, profa. do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).</p>
<p>Martinati, A. Z.;</p> <p>Rocha, M. S. P. M. L.</p>	<p>Mestre em Educação (PUC-Campinas), membro do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (PUC-Campinas), tutora da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP;</p> <p>Doutora em Educação (Unicamp), profa. permanente do Programa de Pós-graduação em Educação PUCC, líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente na</p>

	Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (PUC-Campinas).
Cintra, F. B.;	Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente da prefeitura municipal de São Paulo;
Almeida, L. R.	Doutora em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP e vice coordenadora do mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores da mesma instituição.
Santaiana, R. S. e Foell, L.	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
Rocha, M. S. P. M. L.;	Pontifícia Católica de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação PUC-Campinas;
Ribeiro, R. B.	Centro Universitário de Itajubá (MG).
Favero, E.;	Doutora em Psicologia pela UFRGS, Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR);
Guerra, D.;	Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
Santos, H. L. M. M.;	Graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela União Educacional do Médio Oeste Paranaense, discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
Delazeri, C. M.	Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR).
Carbonieri, J.; Eidt, N. M. e Magalhães, C.	Universidade Estadual de Londrina – PR

A partir do levantamento realizado sobre os autores dos trabalhos selecionados e instituições a que se vinculam, observou-se que Kramer, S.; Maturano, E. M. e Arelaro, L. R. G. escreveram cada um deles dois artigos e que esses autores estão vinculados as faculdades de educação de suas respectivas universidades: Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro– PUC-RJ (Kramer, S.) e Universidade de São Paulo – USP (Maturano, E. M. e Arelaro, L. R. G.). Nesta mesma análise, outros resultados foram identificados, como as áreas de \dedicação dos pesquisadores: vinte e cinco pesquisadores são da área da Educação, cinco da Psicologia e cinco da área da Psicologia da Educação. Os demais estão inseridos em áreas correlatas, como, por exemplo, a da linguagem.

Quanto às instituições, verificamos que a maioria dos pesquisadores estão vinculados a Universidade de São Paulo – USP (dez estudiosos) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC -RJ (cinco estudiosos) e à Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG (cinco estudiosos). Em seguida, vem a Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas (três estudiosos). Este levantamento, em particular, não tem como objetivo qualificar as universidades e seus pesquisadores, mas só quantificar, no período estudado, de 2006 a 2021, a concentração de investigadores e as universidades às quais se vinculavam, à época em que escreveram os artigos analisados aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lição já sabemos de cor, só nos resta aprender
Beto Guedes, **Sol de Primavera**, 1979.

O presente estudo foi motivado pela alteração na organização do EF, por todo Brasil, assim como vivência da pesquisadora, que nesse momento histórico – o da nova organização da educação básica, da EI e do EF – atuava como docente nas duas etapas de ensino.

O objetivo geral do presente trabalho foi investigar as lacunas e avanços dos estudos sobre a temática da transição da EI para o EF, realizando uma análise crítica dos artigos divulgados em periódicos de 2006 a 2021. Assim, as seguintes perguntas foram feitas: como a literatura especializada tem verificado a transição da EI para o EF? Partindo do pressuposto de que a transição da EI para o EF é ainda um tema relevante, quais aspectos ou a que recorte de análise os pesquisadores têm se dedicado?

Para isso, recorreu-se à Revisão Integrativa, método que propõe alcançar, por meio da revisão da literatura, uma síntese dos resultados obtidos, a fim de ampliar os conhecimentos científicos sobre o tema. A pesquisa contemplou aqueles que atendessem aos descritores ‘educação infantil’ e ‘ensino fundamental’ e ‘ensino fundamental de nove anos’, combinando-os entre si inicialmente e, posteriormente, combinando cada um deles com ‘transição’ e ‘trajetória’ e ‘passagem’; publicados entre os anos selecionados, no Brasil, com texto completo disponível na *web*; em revistas que obtivessem qualificação A1 e em periódicos da área de Educação, Psicologia ou Psicologia da Educação, desde que tratassem apenas da transição da EI ao EF. Em seguida, realizou-se a síntese dos resultados alcançados, discutiu-se suas categorias e a análise gerou resultados que promoveram uma visão ampla e sistematizada do que se tem produzido a respeito desse tema.

Nesta tese, optou-se por esse método por saber que ele seria o mais adequado para verificar e analisar, no tempo que se tinha disponível, as respostas buscadas. Os achados apontaram que todos os artigos selecionados focavam em políticas públicas, já que foi por meio de uma delas que se reformulou e ampliou a educação básica. De fato, foi com a Lei nº 11.114/05 que ficou determinada a obrigatoriedade da inclusão das crianças de seis anos de idade no EF e, ainda, com a Lei nº 11.274/06, que ficou decidida a ampliação do EF para nove anos. Os artigos dialogam e discutem, em seus recortes de análise, os pontos positivos e negativos da transição entre a EI e o EF.

As modificações na educação com a implementação das leis, anteriormente citadas, tiveram como propósito promover maior qualidade, menor vulnerabilidade e maior sucesso escolar. Em outras palavras, as políticas públicas buscaram garantir a absoluta atenção aos anos iniciais do EF, assegurando às crianças o ingresso mais cedo nele e uma permanência bem-sucedida ao longo de sua escolarização, dando mais qualidade e equidade ao ensino.

Neste processo de implementação das leis, muitas inseguranças surgiram. Não obstante, a cada demanda, discussões foram realizadas e orientações foram dadas, a fim de garantir que o processo ocorresse no prazo previsto e em condições favoráveis. Porém, é preciso ressaltar que a lei não foi acompanhada, como deveria ter sido feito pelos estados e pelos municípios. As discussões envolvendo os educadores e as orientações pelos diversos órgãos (MEC, CNE, CEB, CEE, SME), que se mostraram insuficientes, o foram porque se davam em espaços muito distantes da escola, sem que assessores e/ou supervisores das secretarias estaduais e municipais de educação estivessem o mais perto possível do chão da escola, com toda a qualificação necessária para informar, formar e esclarecer as equipes gestora e docente, dando-lhes segurança e condições de realizar o solicitado em bons termos.

Assim, as escolas levaram a efeito a atualização do projeto político-pedagógico de cada escola, a reorganização curricular da EI e do EF, a reorganização da infraestrutura, o desdobramento em ciclos na EI e no EF, as avaliações, as concepções de infância e de criança, a formação continuada das equipes gestora e docente. Mas, se tudo foi sendo pensado e ajustado para atender às orientações, determinações e às políticas educacionais, a análise dos artigos mostra que seria necessário que os responsáveis pela implementação do EF de nove anos estivessem assessorando as instituições de ensino, assegurando que o processo fosse bem implementado. Esta foi, sem dúvida, a maior lacuna verificada.

Pode-se constatar também que muitos pesquisadores, em seus artigos, se dedicaram a investigar o momento histórico que as crianças e seus educadores estavam vivendo. A diversidade de temas surgiu, assim, ora com posicionamentos a favor e ora contra a proposta; outros indicaram ter muitas dúvidas, mas, querendo dialogar e refletir; finalmente, outros não chegaram a um consenso. Porém, seus questionamentos puderam contribuir para que outras pesquisas investigassem e verificassem outras possibilidades, que apoiassem a educação e, conseqüentemente, o processo educacional.

Verificou-se que os estudos indicaram que havia muito a ser feito pelas transições e seus processos. Seus autores pontuaram que as transições perduram e não são um assunto esquecido ou finalizado, uma vez que seus temas permanecem atuais: investimentos em

pesquisas científicas; projetos político-pedagógico que dialogassem com o currículo e com as práticas da escola; currículo inovador já na graduação docente, a fim de que os professores chegassem às escolas mais bem preparados; infraestrutura adaptada às crianças de seis anos e igualmente para outras faixas etárias; equipe docente fortalecida e valorizada, com boas condições de trabalho; elaboração de uma concepção de criança que a veja protagonista da sua aprendizagem, construtora de cultura e capaz; políticas educacionais que considerassem a formação docente inicial e continuada; formações que oportunizassem espaços de diálogos reflexivos e que propusessem maior qualidade na educação e voz aos seus atores, tendências verificadas e que precisariam ser vistas e revistas por gestores de políticas públicas. Enfim, ficou claro a carência de investimentos em muitos e variados aspectos.

Ainda hoje e algo muito apontados nos artigos, encontra-se nas escolas um currículo equivocado e retrógrado, que não orienta o educador a lidar com a diversidade de seu público e nem mesmo oferece condições para que se elabore um planejamento que considere não apenas a diversidade, como também a criatividade, a ética, a estética, o acolhimento, os saberes de seus alunos, o desenvolvimento socioemocional, a faixa-etária em que ele está. Há de se oportunizar currículos inovadores e lúdicos que motivem os interesses das crianças e se apresentem como recurso potente para o ensino e a aprendizagem de toda a educação básica. Infelizmente, o que algumas pesquisas apontaram é que o espaço que poderia promover mudanças a favor da qualidade e da equidade, apenas reforça o silêncio e o distanciamento em razão do desalinhamento entre os processos educativos, especialmente, na transição entre as etapas da EI e EF.

Ficou patente a necessidade de se construir um fio condutor para o atendimento das crianças, respeitando, inclusive, as necessidades da EI (creche e pré-escola). Inalterado também permanece o interesse por mais pesquisas que levem este segmento a receber a atenção que ele exige, focando em políticas públicas e em práticas sociais adequadas, pois o que foi verificado, ainda na análise dos artigos, é que uma educação infantil de boa qualidade enseja uma maior permanência na escola e um melhor desempenho acadêmico das crianças. Portanto, seria fundamental que os processos legais e educacionais respeitassem o desenvolvimento infantil e nele investissem, uma vez que a tensão causada por acelerar as crianças pode desencadear ações inadequadas, colocando em dúvidas o próprio projeto de implantação e a nova organização do EF.

Outro aspecto de relevância foi o tempo do processo, quatro anos, para a ampliação do EF para nove anos, além da matrícula das crianças com seis anos neste segmento. Estas ações geraram estresse em todos os envolvidos: alunos, docentes e familiares. Foi possível verificar

que as crianças notaram o esgotamento físico e mental causado pelo ambiente escolar e como essa apreensão as afetou, inclusive porque a passagem da EI para o EF não se mostrou tão acolhedora e também não disponibilizou, em tempo hábil, uma estrutura adequada. Essa é outra variável muito discutida: o que afinal, foi feito nos últimos anos, para que as crianças não vissem a escola como um ambiente hostil e desagradável? São situações que conspiraram para que, ao sair do portão da escola de EI e entrar no de EF, as crianças deixassem de ser vistas como tal e passassem a ser vistas como alunos, todos vestindo uniformes, como se, na cultura institucional, a infância deixasse de existir ao se tornarem alunos. Porém, em alguma medida, ainda que em meio a um vendaval de protocolos e procedimentos, de atividades repetitivas e descontextualizadas, as crianças seguiram sendo o que são e permanecem constituidoras de culturas infantis. Os resultados mostraram que elas não deixaram de se descobrir, permitindo-se desfrutar do poder da imaginação, dos jogos simbólicos e recorreram a múltiplas resistências, para permanecerem na condição de crianças que são. Mais do que nunca, fica a certeza de que elas precisam de atividades que lhes assegurem o pleno desenvolvimento em termos motor, cognitivo e afetivo e que lhes mostrem como lidar com desafios, como enfrentar o erro, como vencer a frustração, como vibrar com as pequenas vitórias e, em especial, como pensar abstratamente. As escolas ainda têm muito a investir nesses aspectos.

A BNCC preconiza que a transição da etapa da EI para o EF seja tratada com todo o respeito que o momento pede, dando ênfase ora à perspectiva da criança, ora à formação e ao entrosamento dos docentes dos dois segmentos. Orienta para que ambas sejam estruturas educativas que ofereçam uma educação justa, integral e inclusiva, pautada na proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de todos os alunos da educação básica do território brasileiro. Essas orientações chegaram após sete anos da data limite para a implantação da lei. De qualquer forma, o documento pontua, claramente, a necessidade de mudanças e de uma nova organização. A normativa (BNCC) também destaca que o cuidado deve ocorrer não só na passagem da EI ao EF e, também, para as outras transições, inclusive entre séries, como é o caso do 5º para o 6º ano, em que os alunos deixam de ter professores generalistas e passam a contar com especialistas. Constatamos, igualmente que, quando essa articulação não é priorizada, as transições tendem a acontecer de forma desalinhada, ocasionando insegurança, gerando descrença das crianças, dos professores e das famílias, desvalorizando a escola e as políticas educacionais.

Foi possível ver que, na promoção do ingresso mais cedo das crianças de seis anos, a alfabetização também foi antecipada, algo que permanece até os dias atuais. O ingresso da

criança de seis anos no ensino fundamental não tinha esse objetivo, mas os professores de 1º ano (antiga 1ª série), não foram preparados para a chegada da nova faixa etária e reiteraram a ação simplista de reproduzir aquilo que sabiam fazer ou o que conheciam fazer naquele momento. Desconsiderando as orientações recebidas por meio de documentos e, sim alfabetizar e apresentar atividades grafocêntricas, descontextualizadas, ocupando, no currículo, o tempo da ludicidade e do brincar, que antes eram aspectos centrais da EI. Aqui, novamente, apontamos a falta de orientação ao docente, algo que poderia ser de fácil solução se as políticas públicas tivessem previsto e garantido a formação continuada dos educadores, com encontros de formação e de assessoria.

Diante do discutido, concluímos que esta pesquisa respondeu ao seu objetivo geral, que foi a de investigar as lacunas e avanços dos estudos sobre a temática da transição da EI para o EF e contribuiu, pontualmente, com a literatura especializada, situando a discussão acadêmica sobre a transição da EI ao EF. Quanto aos aspectos ou recortes de análise mais comumente adotados pelos pesquisadores, verificamos que todos tratam de “Políticas Públicas”, diferenciando-se, porém, por aprofundarem determinados temas, como a Transição da EI para o EF, a Implantação da Lei 11.274/06 e o Currículo. Ainda no tema Transição da EI para o EF foi possível constatar subtemas de discussão, como: Criança e Formação Docente.

Esta pesquisa vislumbra e anseia por políticas públicas que de fato assegurem uma escola adequada e inovadora para os seus alunos, seja em infraestrutura ou no currículo, no respeito à criança e ao seu desenvolvimento integral, em formações iniciais e continuadas aos docentes, sempre buscando prepara-los para lidar bem com a diversidade de seu público; no acolhimento aos alunos e, igualmente, aos professores, no trato com questões socioemocionais; na oferta de assessoria formativa e esclarecedora a toda comunidade e supervisão do trabalho realizado em cada escola dos diferentes estados e municípios.

De forma geral, considera-se a necessidade de articulação entre os processos macro e micro no funcionamento e nas análises das políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p. 50), apoiado na teoria de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994):

O foco deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo, dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Assim, compreende-se que a política não é feita e finalizada no momento legislativo: os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

De fato, os textos políticos são feitos de discussões, disputas, consensos e acordos, pois aos autores compete o controle das representações políticas, com suas limitações materiais e possibilidades. Assim, pode-se inferir que o autor de cada um dos artigos aqui referidos investigou e concluiu sua pesquisa também a partir da interpretação ativa dos participantes de seus estudos ou de suas próprias concepções, inclusive seu posicionamento político. Contudo, esta tese não tinha como objetivo tal aprofundamento. Portanto, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas, tanto a fim de investigar a transição entre as etapas de ensino e entre as séries, como por exemplo, a do 2º ano para o 3º e a do 3º ano para o 4º ano, momento em que se encerra a formação do 1º ciclo do EF e se inicia o 2º ciclo, como, um estudo aprofundado da políticas educacionais: seus pontos de congruência e inconsistência na elaboração de suas leis até sua prática.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> . Acesso em 21 jan. 2020.

ARELARO, L. R. G. A que interessa a antecipação do ensino fundamental? **Cadernos CEDES**, v 37, n. 102, p. 155 – 178, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32seis22017173594>. Acesso em 21 jan. 2020.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. **Buckingham: Open University Press**,1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n.2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em dez. 2022.

BOTELHO, L. L.R.; CUNHA. de A. C.; MACEDO, M. O Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. I.], v. 5, n. 11.p. 121-136. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220> Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_1seis_setembro.pdf. Acesso em: 11 maio 2020

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html#:~:text=LEI%20No%2010.172%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/1998, de 2 de dezembro de 1998. **Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos feita pelo presidente do INEP**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020_98.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera as artes. seisº, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília, DF, 2005a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005. **Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, DF, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, DF, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei no 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei no 9.394/1996.** Brasília, DF, 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006. **Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006. **Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei no 9.394/96 pelas recentes Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006.** Brasília, DF, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006. **Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº. 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, DF, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/2007, de 1 de fevereiro de 2007. **Consulta com base nas Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1434_2-pceb005-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2007, de 19 de abril de 2007, que trata da consulta com base nas Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v. 1-3.** Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554_1-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=seis324_pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 12/2010, de 8 de julho de 2010. **Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=seis285_pceb012-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 6, de 20 de outubro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2006%20-%20Novas%20diretrizes%20operacionais%20para%20EF%209%20anos.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9131.htm. Acesso em 7 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004. **Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada/Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** Brasília: DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015 - subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacaobasica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacaobasica&Itemid=30192). Acesso em: 29 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_1seis_setembro.pdf . Acesso em 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=seis324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 12 maio 2019.

BRZENZINSKI, I. **Formação de Profissionais da Educação (1997-202).** Brasília: MEC/Inep, 2006.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p.15 – 33, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>. Acesso em 20 jan, 2020.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>. Acesso em 20 jan. 2021.

CINTRA, F. B. M.; ALMEIDA, L. R. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.21,n. 2, p. 205 – 214, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121107>. Acesso em 20 jan. 2020.

COOK, D. J.; MULROW, C. D.; RAYNES, R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Ann Intern. Med.**, mar. 1997. Disponível em: Systematic Reviews: Synthesis of Best Evidence for Clinical Decisions. Annals of Internal Medicine (acpjournals.org) Acesso em 30 nov. 2021.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. **Educação de Criança de 0 a 6 anos da ANPED**, [s. l.], n.07, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf> . Acesso em 07 maio 2021.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 105 – 120, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>. Acesso em 20 jan. 2020.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso . **Educação & Sociedade**, v. 31, n.110, p. 157 – 175, mar.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100009>. Acesso em 20 jan. 2020.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Ampliação do ensino fundamental da região sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular. **Educação em Revista**, v. 31, n.1, p.223 – 247, mar.2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4seis98129093>. Acesso em 20 jan. 2020.

FAVERO, E.; GUERRA, D.; SANTOS, H. L. M. M.; DELAZERI, C. M. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p.397 – 406, dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131123>. Acesso em 20 jan. 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARDINAL-PIAZATO, E. C.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. **Paidéia** Ribeirão Preto, v. 22, n.52, p.187 – 196, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200005>. Acesso em 20 jan. 2020.

GARDINAL-PIAZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTATINE, A. M. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n.1, p. 189 – 197, mar.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>. Acesso em 20 jan. 2020.

KANT, E. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1991.

KISHIMOTO, T. J.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 191 – 210, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>. Acesso em 20 jan. 2020.

KLEIN, S. B. **Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-114221/publico/SYLVIE_BONIFACIO_KLEIN.pdf. Acesso em 20 jan. 2021.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>. Acesso em 05 maio 2021.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27; n. 96, p. 797 – 818, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em 20 jan. 2020.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p. 69 – 85, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Acesso em 20 jan. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v.27, n.94, p. 47 – 69, jan./abr.2006. Disponível em [Rev94_06ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/Rev94_06ARTIGOS.pmd). Acesso em dez. 2022.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p. 53 – 68, abr.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100004>. Acesso em 20 jan. 2020.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309 – 320, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em 20 jan. 2020.

MARTURANO, E. M.; TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; GARDINAL, E. Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e

ajustamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n.1, p. 93 – 101, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100013>. Acesso em 20 jan. 2020.

MICHAELLIS, ONLINE. Disponível em: [https://michaelis on-line \(uol.com.br\)](https://michaelis-on-line(uol.com.br)). Acesso em 18 maio 2022.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.142 – 159, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>. Acesso em 20 jan. 2020.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 157 – 173, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100010>. Acesso em 20 jan. 2020.

NEVES, V. F. A.; G. M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p. 121 – 140, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. Acesso em 20 jan. 2020.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p.175 - 190, abr.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100011>. Acesso em 20 jan. 2020.

PANÇARDES, B. C. **Profissão Docente**: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC-SP, 2010.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 87 – 103, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100006>. Acesso em 20 jan. 2020.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME/CEB nº 07/2006, aprovado em 14/12/2006. **Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/deliberacao-secretaria-municipal-da-educacao-cme-3-de-julho-de-2008/consolidado>. São Paulo, SP, 2006a. Acesso em: 24 out. 2020.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME 03/2006, de 14/12. **Dispõe sobre o ensino fundamental de 3 a 9 anos no sistema municipal de ensino de São Paulo**. São Paulo, SP, 2006b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/deliberacao-secretaria-municipal-da-educacao-cme-3-de-julho-de-2008>. Acesso em: 25 out. 2020.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 134/2008, aprovado em 11/12/2008. **Consulta sobre ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. São Paulo, SP, 2008. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/parecer_cme_134_125138seis082.doc. Acesso em 15 set. 2020.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Parecer CNE/CEB nº 24/04, de 15 de setembro de 2004. **Coletânea de textos legais: Ensino Fundamental de 9 anos.** São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22179.pdf> . Acesso em 15 abr. 2021.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 37.621, de 08 de setembro de 1998.** São Paulo, SP, 1998. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D37seis21.pdf> . Acesso em 20 jun. 2021.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.202, de 14 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre a implantação progressiva do ensino fundamental com duração de 9 anos e dá outras providências.** Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo: São Paulo, SP, 15/01/1999. Folha 6, 1999.

PMSP. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 143/09, aprovado em 07/07/2009. **Projeto de Implantação do ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede municipal de ensino.** São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/>. Acesso em 21 jun. 2021.

RACHMAN, V. C. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação do Brasil (2002 a 2007).** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC-SP, 2008.

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, p. 237 – 258, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32seis22017173572>, Acesso em 20 jan. 2020.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Actual paul. Enferm.**, São Paulo, v. 20, n.2, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYVseisFR7S9FHTByr/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 08 mar. 2021.

SANTAIANA, R. S.; FORELL, L. Ensino Fundamental de 9 anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas públicas. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, p.179 – 200, ago.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173869>. Acesso em janeiro de 2020.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n.96, p. 775 – 796, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300008>. Acesso em 20 jan. 2020

SARAMAGO, J. **A Maior Flor do Mundo.** Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

SOUZA, G. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista**, n. 31, p. 17 – 31, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100003> 11395. Acesso em 20 jan. 2020.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIGOTSKI, I. S. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, p. 165 – 189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317> . Acesso em: 16 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Harvard: United States of America, 1978.

WHITTEMORE, R.; KNALF, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advance nursing**, [S. I.], v.52, n.5, p. 543-53, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>. Acesso em 10 jun. 2020.

WHITTEMORE, R. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nursing Research**, Baltimore, v.54, n.1, p. 56-62, p.20.

APÊNDICE – Fichas de leitura

Título	As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental
Ano de publicação	2006
Autores	Kramer, S.
Vínculo institucional	Doutora em Educação e Profa. do Departamento de Educação da PUC-RJ, pós-doutorado na <i>New York University</i> , profa. da PUC-RJ e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil e do Curso de Especialização em Estudos Judaicos na mesma universidade.
Periódico	Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818
Objetivos	<p>Discutir a EI no contexto das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, a proposta foi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • situar a EI no cenário político nacional e apresentar os desafios que se faziam presentes nesse campo; • focalizar a formação de profissionais de EI, um dos maiores desafios das políticas educacionais; • dialogar sobre a importância das mudanças curriculares do curso de pedagogia; • analisar a EI e EF (agora com nove anos) como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira

	<ul style="list-style-type: none"> destacar a relevância desta articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico nas creches, pré-escolas e escolas.
Procedimentos metodológicos	Ensaio
Participantes	
Resultados	<p>O estudo concluiu que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a mudança do ensino fundamental era absolutamente necessária, mesmo implicando muito trabalho; havia ainda muito a realizar para alcançar uma educação de boa qualidade; contar com financiamento, com políticas educacionais e com a democratização de creches, pré-escolas e turmas de educação infantil em escolas, na rede pública, privada ou ONGs era importante; a formação daqueles que se encarregam desse nível de ensino era central, exigindo-se, deles escolaridade inicial no ensino médio e na universidade ou, ainda, formação em serviço, para que possam assumir seu papel na formação científica e cultural dos estudantes; que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na EI quanto no EF sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no EF requer diálogo entre EI e EFG, diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas de entre as escolas, com alternativas curriculares claras.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF

Título	“Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis não no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais
Ano de publicação	2006
Autores	Santos, L. L. de C. P.; Vieira, L. M. F.
Vínculo institucional	Pós-doutora em Educação pela Univ. de Londres e Profa. do Departamento de Adm. Escolar da Faculdade de Educação da UFMG; Doutoranda de Educação pela Universidade de Paris V e profa. do Departamento de Adm. Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.
Periódico	Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 775-796
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • apresentar como foi implantado o EF de 9 anos em Minas Gerais, considerando a realidade educacional brasileira; • analisar a ampliação em MG e identificar que condições possibilitaram sua emergência e as consequências de sua implementação para o ensino fundamental e para a educação infantil; • discutir os efeitos de uma política em suas interações com outras políticas.
Procedimentos metodológicos	Ensaio
Participantes	
	Os resultados apontaram:

<p>Resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a necessidade de tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica. Sair do lugar do "sou contra" ou "sou a favor", ou quem é a favor é "democrático", quem é contra ou levanta questões é "atrasado"; • a importância de se considerar que as reformas educacionais, nos primeiros anos de sua implementação, muitas vezes apresentam resultados positivos, que tendem a decrescer e a desaparecer com os anos; • o fato de as mudanças educacionais somente se consolidarem no interior da cultura escolar se for fomentado o entusiasmo que se observa no processo de sua implantação e neutralizadas as oposições que possam gerar; • a importância de se lembrar que políticas educacionais e estratégias pedagógicas não podem resultar da necessidade de solucionar problemas funcionais, como, por exemplo, a alocação de professores excedentes e o preenchimento de espaços ociosos nas escolas, devido à diminuição do efetivo de alunos, decorrência de queda de fecundidade; • a constatação de certa desqualificação da área da educação infantil no interior das políticas públicas, uma ausência de preocupação em pensar nos impactos da inclusão de crianças de 6 anos na educação fundamental, em relação às matrículas e ao acesso à educação infantil para as idades inferiores a 6 anos; • o reconhecimento de que os conhecimentos sobre os quais se baseiam as orientações e recomendações do MEC e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental foram, em grande parte, produzidos no contexto da educação infantil - nas creches, nas pré-escolas e nos grupos de estudos e pesquisas da área presentes nas redes de educação básica, nas universidades e outros centros, onde destacamos o papel da ANPEd. Vale apontar aqui o documento de Orientações do MEC, que se baseia nos conhecimentos acumulados no campo da educação infantil, cuja equipe de elaboração inclui especialistas da área; • a produção teórica e algumas experiências inovadoras, fortalecendo a perspectiva e as interações de alterar a cultura "escolarizante" do EF e oferecer novas abordagens do processo de alfabetização.
<p>Recorte de análise</p>	<p>Políticas públicas educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06</p>

Título	Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!
Ano de publicação	2008
Autores	Souza, Gizele
Vínculo institucional	Profa. do setor de Educação da UFPR, profa. da Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE).
Periódico	Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 17-31
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a especificidade da EI na relação com o EF, etapas constitutivas da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 em vigor; • Problematizar da intrincada relação entre a EI e o EF, a partir dos olhos da pesquisadora da EI e no intuito de demarcar as particularidades dessa área de pertencimento e identificar em fio condutor, um elo de articulação no trabalho com o EF que preserve as peculiaridades, trajetórias e identidade de cada etapa educativa (EI e EF).
Procedimentos metodológicos	Ensaio
Participantes	

Resultados	<p>O estudo aponta que:</p> <ul style="list-style-type: none">• um dos elos entre a educação infantil e o ensino fundamental é a constituição de um projeto de formação humana, voltado para a emancipação das crianças e dos adultos que atuam nesses espaços.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF

Título	Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento
Ano de publicação	2009
Autores	Maturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. de C.
Vínculo institucional	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto; Centro Universitário Barão de Mauá; Prefeitura Municipal de Dois Córregos
Periódico	Psicologia: Reflexão e Crítica, n. 22, p. 93-101
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a intensidade do estresse percebido, associado ao cotidiano escolar na transição da 1ª série, em escolas públicas; • a experiência prévia e a mudança de escola na passagem da EF para a 1ª série; • investigar associações entre desempenho, ajustamento e estresse em domínios específicos da vida escolar.
Procedimentos metodológicos	<p>Pesquisa qualitativa e quantitativa.</p> <p>Instrumentos utilizados:</p> <p>1) Inventário de Estressores Escolares – IEE. Derivado da entrevista proposta por Rende (1994), investiga a ocorrência de situações da vida escolar, bem como a intensidade de seus efeitos. Os itens são apresentados oralmente e abrangem situações cotidianas em quatro domínios: desempenho acadêmico (7 itens), relação família-escola (5), relacionamento com os companheiros (5) e adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar (13). A criança informa se o item aconteceu com ela durante o ano e, caso tenha</p>

	<p>acontecido, indica o quanto aquela situação a perturbou (nada, só um pouco, mais ou menos, muito). Na avaliação das respostas atribui-se a cada item ocorrido um valor, de acordo com o grau do efeito relatado (zero = não perturbou nada; três = perturbou muito).</p> <p>2) Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994). Avalia o desempenho escolar em três áreas – leitura, escrita e aritmética – e classifica o resultado da criança de acordo com normas para a série em que ela se encontra. Apresenta índices de consistência interna entre 0,93 e 0,98 (Stein, 1994) e é sensível a diferenças entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem, indicados pelo professor (Capellini, Tonelotto, & Ciasca, 2004).</p> <p>3) Avaliação do Desempenho pelo Professor – TRF-D. Avalia o desempenho por meio de um item de competência social do TRF (<i>Teacher Report Form</i>) de Achenbach (Silvares, 1998); é formado por duas escalas de cinco pontos, onde o professor informa o nível do desempenho atual do aluno em Português e Matemática (nível bastante baixo, nível um pouco baixo, nível médio, nível um pouco acima da média, nível bastante acima da média). (Gardinal, 2007).</p> <p>4) Avaliação do Ajustamento em Sala de Aula – TRF-A. Avalia o ajustamento por meio do item III da avaliação de competência social do TRF, preenchido pelo professor. A avaliação consiste em comparar a criança com outras da mesma idade, indicando, em escalas de sete pontos: Em que grau está se esforçando no seu trabalho? Em que grau está se comportando adequadamente? Quanto está aprendendo? Em que grau ele/a é feliz?</p>
Participantes	<p>Participaram 171 alunos da 1ª série (84 meninos e 87 meninas), com idades entre 6 e 8 anos. Todos frequentavam a 1ª série pela primeira vez, em escolas de dois municípios do estado de SP; com exceção de 9 crianças que faziam a 1ª série na mesma escola onde haviam frequentado a EI; participaram também do estudo 18 professores que responderam a questionários, após a assinatura do T.C.L.E.</p>
	<p>O estudo mostrou:</p>

Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • relação entre o estresse e os incidentes de agressão física e verbal, relatados com alta frequência e considerados altamente perturbadores pelas crianças; • evidências empíricas das dificuldades que as crianças encontram no dia a dia da 1ª série; • nas recomendações, que esforços devem ser feitos nas escolas para ajudar a melhorar a convivência entre os alunos, incluindo um trabalho de apoio aos professores. O foco deve estar em trabalhar a transição, no sentido de minimizar o estresse que as crianças experimentam; • a responsabilidade de os gestores públicos garantirem a universalidade do acesso à educação infantil, que contribui, efetivamente, para minimizar o estresse, elevar o desempenho e promover o ajustamento da criança ao novo contexto; • a responsabilidade de a escola, implementar medidas de acolhimento, que favoreçam uma transição tranquila; • indica, também, que programas cujo objetivo estava em ajudar os alunos a enfrentarem as tarefas envolvidas na transição vinham mostrando resultados promissores.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança

Título	Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso
Ano de publicação	2010
Autores	Dantas, A. G.; Maciel, D. M. A.
Vínculo institucional	Mestranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da UnB; Doutora em Psicologia e profa. do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da UnB.
Periódico	Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n.110, p. 157-175
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar em questão as peculiaridades do novo ensino fundamental e contribuir para otimização da ação docente e para a efetivação da medida junto às instituições escolares; • contribuir pra a compreensão do processo de ampliação do EF no Distrito Federal e da inserção das crianças de seis anos nesse nível de ensino.
Procedimentos metodológicos	Qualitativa <ul style="list-style-type: none"> • imersão no cotidiano das classes de primeiro ano de duas escolas públicas do Distrito, vinculadas à regional de ensino do Plano Piloto.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • participaram do estudo alunos e professoras das classes referidas: na primeira escola, um jardim de infância que atende crianças entre 4 e 6 anos e àqueles últimas que oferece o primeiro ano do EF, a turma participante da pesquisa foi indicada pela direção e conta com 25 alunos. Na segunda, uma escola-classe que atende crianças a partir dos 6 anos tem alunos até com 14 anos, a turma escolhida conta com 14 alunos, na mesma faixa etária da primeira. Ambas do período vespertino.

Resultados	<ul style="list-style-type: none">• Revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender;• que professores e a equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes;• garantir, mesmo no período de transição entre as duas estruturas, propostas curriculares que assegurem as mais diversas aprendizagens para o sucesso tanto das crianças e adolescentes, quanto da escola enquanto instituição;• o foco é garantir condições adequadas para recepcionar as crianças no EF; reorganizar os currículos e o projeto político-pedagógico e das propostas pedagógicas em geral.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06

Título	Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental
Ano de publicação	2011
Autores	Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A.; Morgado, R. de F. C.; Toyofuki, K. R.
Vínculo institucional	<p>Profa. Titular da FEUSP, presidente da Comissão de Cooperação Internacional, coordenadora da Labrimp, do Museu da educação e do brinquedo e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, membro do <i>International Toy Research Association</i>;</p> <p>Profa. Doutora da FEUSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil. Representante brasileira na <i>European Early Childhood Education Research Association</i>;</p> <p>Graduada em pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP. Graduada em pedagogia pela FEUSP. Educadora da Escola de Aplicação da FEUSP</p>
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 191-210
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a proposta de uma experiência educativa em que se alia o jogo ao processo de letramento no 1º ano do EF de nove anos; • verificar se uma análise do currículo, assentada no lúdico seria uma possibilidade de atividade para o letramento.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • análise do plano de ensino; • registros de desempenho das crianças; • entrevistas com pais; • depoimentos orais de crianças; • registros das professoras; • relatórios da brinquedoteca.

Participantes	<p>Acompanhamento de cinco turmas do 1º EF9, (ensino fundamental de 9 anos) no período de 2006 a 2010, focalizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o plano de ensino; • os registros de desempenho dos alunos; • os registros da professora da 1ª série, • os depoimentos de professoras de 2ª a 5ª séries (2010); • os dados de entrevistas com pais; • os depoimentos das crianças em 2006, 2007 e 2010; • o conteúdo de 99 relatórios do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), que retratavam as vivências com jogos e brincadeiras.
Resultados	<p>Os dados indicaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao currículo implementado, em seus aspectos estruturais e pedagógicos, atendia às necessidades das crianças, ajustava-se às concepções de atividade, mediações e uso de jogos imaginários, com apoio de signos e artefatos; • constatou-se que as mediações eram adequadas quando havia dois docentes para desenvolver as atividades relacionadas à pedagogia dos jogos destinados ao letramento; • no plano das políticas públicas, a implementação dessa prática iria exigir atenção para os aspectos estruturais (organização do tempo e do espaço escolar, incluindo mobiliário, e contratação de profissionais) e pedagógicos (reestruturação do currículo, planejamento, propostas de atividades, acompanhamento e avaliação).
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Currículo

Título	Trabalho docente e desenvolvimento de atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos
Ano de publicação	2011
Autores	Nogueira, A. L. H.; Catanante, L. T.
Vínculo institucional	Doutora em psicologia educacional pela Faculdade de Educação da UFC, docente da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP; Graduada em pedagogia pela FFCLPR da USP, docente efetiva da rede municipal de ensino de Sertãozinho (SP).
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir como a implementação do EF de nove anos (EF9) poderia afetar as condições do trabalho dos professores e produzir formas de intervenção educativa (atividades reelaboradas pelo trabalhador, a partir dos instrumentos materiais e simbólicos socialmente construídos e a ele disponibilizados), considerando seus recursos e meios de trabalho, com destaque para o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil; • analisar trechos de entrevistas realizadas com as professoras da EI e/ou EF, que problematiza os ajustes e renormalizações efetivadas pelo profissional ao preencher lacunas entre o trabalho prescrito, realizado e real; • fundamentar os comentários acerca da importância de efetivar tempo e espaço para brincadeiras na rotina escolar que é condição básica para efetivar o direito à educação previsto pela proposta de ampliação do EF.
Procedimentos metodológicos	Qualitativa <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: trechos de entrevistas realizadas com professoras da educação infantil e/ou ensino fundamental.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • 6 professores atuantes na EI e/ou EF de diferentes redes de ensino de quatro cidades do interior do Estado de São Paulo.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Os comentários das professoras trouxeram os impasses relacionados à forma de lidar com o processo de desenvolvimento das atividades simbólicas e da linguagem escrita. Segundo elas, em detrimento de propostas que atendam às necessidades da faixa etária (espaço e tempo adequado para brincadeiras, desenvolvimento de diferentes linguagens e processo lúdico de letramento), a permanência em sala de aula, característica do processo formalizado no EF, e alfabetização precoce podem causar

	<p>dificuldades ao longo do processo de escolarização. Assim o estudo salientou:</p> <ul style="list-style-type: none">• a importância de se assegurar tempo e espaço para as brincadeiras na rotina escolar, tendo em vista ser preciso organizar propostas educativas que atendam às peculiaridades e necessidades das crianças de 6 anos, tidas como condição básica para que se respeite o direito à educação, previsto na própria proposta de ampliação do ensino fundamental;• ao discutir as entrevistas entre o trabalho prescrito e o realizador, emergem impedimentos e dilemas, muitas vezes insuperáveis, que integram o trabalho real. Daí ser possível dizer que as várias dimensões do trabalho são sempre interligadas: o trabalho real marca e é marcado pela tensão do prescrito e o realizado;
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Formação docente

Título	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas
Ano de publicação	2011
Autores	Neves, V. F. A.; Gouvêa, M. C. S.; Castanheira, M.
Vínculo institucional	<p>Profa. Municipal de Belo Horizonte, doutora em Educação pela UFMG e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG), Profa. Associada da Faculdade de Educação UFMG, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG);</p> <p>Profa. Associada da Faculdade de educação UFMG e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG).</p>
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140
Objetivos	<p>No contexto da ampliação do EF para nove anos, o artigo tem como objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relatar como foi vivida a transição de uma escola de EI para o EF, por um grupo de crianças, na cidade de Belo Horizonte.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa.</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anotações no diário de campo; • gravações em vídeo das salas de aulas; • gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras, crianças e suas famílias; e, • artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas. <p>O processo de construção e análise dos dados baseou-se na abordagem interpretativa da sociologia da infância (Gaskins, Miller, Corsaro, 1992; Corsaro, 2005) e na etnografia interacional (Baker, Green, 2007; Castanheira et al., 2001).</p>
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • um grupo de crianças que, em 2008, frequentava a EI e, em 2009, o 1º ano do ensino fundamental, suas famílias e professores
	Verificou-se que:

Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • as práticas educativas que assumiram centralidade na EI e no EF se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos; • na escola da EI, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos do letramento; • ao se inserirem no EF, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na EI e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano; • a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois níveis da educação básica se refletiu no processo escolar, cheio de desencontros, vivenciados pelas crianças pesquisadas; • nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da EI e do EF.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança

Título	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação
Ano de publicação	2011
Autores	Arelaro, L. R. G.; Jacomi, M. A.; Klein, S. B.
Vínculo institucional	Profa. titular da FEUSP, realiza pesquisas na área de política educacional, gestão de sistemas e financiamento da educação; Profa. do curso de licenciatura plena em Ciências da UNIFESP – Campus Diadema, realiza pesquisa na área de política educacional e gestão escolar; Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo, mestre na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação da FEUSP.
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> realizar um estudo exploratório sobre a implementação do ingresso de crianças de 6 anos nas escolas de ensino fundamental de oito e nove anos de duração, nas redes de ensino municipal de São Paulo e Suzano e na rede estadual de São Paulo, analisando as mudanças ocorridas na dinâmica das escolas com a implementação das leis.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os documentos que fundamentaram as propostas governamentais sobre o ensino fundamental de nove anos, com as orientações para a efetivação dessa política, foram: as Leis Federais no 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do EF aos 6 anos de idade, e a de no 11.274/06, que ampliou a duração do EF de nove anos, mantido o início aos 6 anos, nas três redes de ensino estudadas; os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários com os diferentes segmentos dos profissionais da educação e com pais de crianças de 6 anos matriculadas no 1º ano do EF; para a análise, foram utilizados os documentos e os dados empíricos da pesquisa, avaliando as políticas educacionais e a implementação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> 57 crianças de seis anos, 6 gestores e 4 professoras de primeiro ano. Das demais séries do EF, participaram 36 pais e 59 professores.
Resultados	<p>Verificou-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> que as crianças estão não têm sido submetidas a um regime de trabalho compatível com suas necessidades;

	<ul style="list-style-type: none">• consideram como possibilidade manter as crianças de seis anos na EI;• o currículo do primeiro ano refletia somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas, que não incorporavam o brincar como fundamental na infância;• evidenciou a insuficiência de recursos materiais e financeiros, a falta de orientação para os professores;• bem como de discussões sobre o futuro da pré-escola, na nova organização escolar, inclusive como alternativa, a ampliação da EI para a permanência da criança de 6 anos.
Recorte de análise	Políticas públicas e educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06

Título	A contribuição da educação infantil de boa qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental
Ano de publicação	2011
Autores	Campos, M. M.; Bhering, E. B. Esposito, Y.; Gimens, N.; Abuchaim, B.; Valle, R.; Unbehaum, S.
Vínculo institucional	Fizeram parte da equipe da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” - são membros do Departamento de Pesquisas Educacionais da Educação Carlos Chagas (FCC).
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a qualidade de 150 instituições de EI em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (estudo de qualidade); • Estimar o impacto da frequência das creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do EF em três dessas capitais: Campo Grande, Florianópolis e Teresina (estudo de impacto); • Caracterizar a política municipal de EI nas seis capitais mencionadas.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa e quantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • revisar a literatura sobre o impacto da EI no EF; • descrever os principais procedimentos e resultados do estudo de qualidade e do estudo de impacto; <p>Obs.: O estudo da qualidade, dimensão da pesquisa cujo objetivo foi avaliar os ambientes nos quais as crianças passam a maior parte de seu tempo quando na instituição, foi desenvolvido em seis capitais brasileiras, sendo duas na região Nordeste e as demais situadas nas outras quatro regiões do país. Nas cidades onde o estudo de impacto não foi realizado, isto é, Rio de Janeiro, Fortaleza e Belém, 20 instituições municipais, privadas e conveniadas foram selecionadas para a avaliação de qualidade, totalizando 60 instituições; e nas cidades onde o estudo de impacto ocorreu (Campo Grande, Florianópolis e Teresina), 30 instituições municipais foram selecionadas.</p>
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • 762 alunos de escolas públicas, com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo de qualidade (a média para o conjunto total foi de 3,4

	<p>pontos, o que corresponde ao nível de qualidade básico. Classificadas como inadequado estão as médias nas subescalas Atividades e Estrutura do Programa; como básico, as subescalas Espaço e imobiliário, Pais e equipe, Linguagem e raciocínio e Rotinas de cuidado pessoas; e como adequado, apenas a subescala Interação. e 157 crianças que não frequentaram a EI.</p>
<p>Resultados</p>	<p>O estudo revelou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos, na Provinha Brasil; • a idade da criança é um fator importante nos resultados da prova, assim como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o IDEB da escola do EF. • Vale esclarecer que os resultados da Provinha Brasil em relação à faixa etária, mostra que as médias mais altas se situam na faixa etária entre 7,5 e 8 anos, idade esperada para alunos do segundo ano do EF, que deveriam ingressar no primeiro ano aos 6 anos completos. Tanto as crianças mais novas, quanto às mais velhas obtiveram médias mais baixas, sugerindo que a idade em que as crianças ingressam no EF é fator associado aos resultados aferidos pela Provinha Brasil em escolas públicas.
<p>Recorte de análise</p>	<p>Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF</p>

Título	Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidade corresponde?
Ano de publicação	2011
Autores	Marcello, F. A.; Bujes, M. I. E
Vínculo institucional	Doutora em Educação pela UFRGS, mestre em Educação e graduada em pedagogia (Infantil) pela mesma Universidade, profa. da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no curso de pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação; Doutora em Educação e graduada em pedagogia pela UFRGS
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, a partir de um conjunto de materiais oficiais e à luz do referencial foucaultiano, como o EF de 9 anos (e a nova organização curricular nele implicada) torna-se efeito emblemático de um processo de “mudanças de ênfases”: acerca dos tipos de racionalidade que orientam práticas sociais voltadas para crianças pequenas (Saraiva Veiga-Neto, 2009).
Procedimentos metodológicos	<p>Ensaio</p> <p>Instrumentos</p> <p>- Publicações do MEC sobre o EF de nove anos, com atenção especial para os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensino de nove anos: orientações gerais; ○ ampliação do ensino de nove anos: relatório do Programa; 3) 3º relatório do Programa: Ampliação do ensino de nove anos; ○ EF de nove anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade; ○ EF nove anos: passo a passo do processo de implementação.
Participantes	
Resultados	<p>Os dados indicam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao colocar em primeiro plano, na análise dos documentos oficiais, o conceito de criança, foi possível capturar uma série de tensões entre educação infantil e educação fundamental, especialmente naquilo que elas produzem, demandam, restringem, modificam; ou, em uma palavra, naquilo que elas <i>perspectivam</i>;

	<ul style="list-style-type: none">• pode-se afirmar que, por um longo tempo, foram as concepções de criança/infância defendidas no território da educação infantil que, de certa forma, tencionaram concepções e práticas pedagógicas correntes nas séries iniciais do ensino fundamental;• mostra que trazer crianças de 6 anos para ao ensino fundamental também coloca a educação infantil sob a luz dos refletores. Se antes era o ensino fundamental com suas práticas um foco de preocupação (o que ele não deixa de ser no presente), é interessante notar que os rearranjos como este se expressam por meio de novas matrizes de inteligibilidade que migram da educação das crianças maiores (aquelas de mais de 6 anos).
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF

Título	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental
Ano de publicação	2011
Autores	Motta, F. M. N
Vínculo institucional	Doutora em Educação pela PUC-RJ. Profa Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Disciplinar da UFRJ.
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p.157-173
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir os achados de uma pesquisa de doutorado que analisa a passagem das crianças da EI para o EF e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando de agentes sociais de <i>crianças</i> em <i>alunos</i>. A criança vista como um agente social que transforma o meio, as pessoas e a si mesmas, como protagonistas de seus processos de transição.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <p>Instrumentos:</p> <p>1) uma pesquisa de doutorado (De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental);</p> <p>2) os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos em diálogos com os conceitos elaborados especialmente, num primeiro plano, por Bakhtin (principal categoria de análise dos dados do campo) e Vigotski (fornecendo subsídios para um pensamento dialético em torno das culturas infantil e escolar), em outro plano, considerou-se Foucault e Certeau (na análise de estratégias de poder das táticas de resistência encontradas nas práticas observadas e suas influências na subjetivação dos sujeitos) e Sacristán.</p>
Participantes	
Resultados	<p>Abordar a potência das crianças permite enxergá-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente. Com este estudo, foi possível afirmar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as crianças aprendem a ser alunos sem deixaram de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias, pois:

	<p>a. mesmo quando submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (<i>agency</i>) enquanto grupo social.</p> <p>b. as ações de solidariedade, as táticas de resistência, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas, a invisibilidade de um movimento ininterrupto, tudo isso leva à apreensão de que as crianças são bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar.</p> <p>Concluiu-se que, crianças são um grupo geracional com características próprias e, como tal, merecem ser estudadas qualquer que seja seu contexto no qual se encontram. O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.</p>
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança

Título	O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia
Ano de publicação	2011
Autores	Pansini, F.; Marin, A. P.
Vínculo institucional	Profa. do Departamento de Educação da UNIR, mestre em Ciências da Linguagem, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia – GEPPEA; Mestranda em Psicologia e licenciada em pedagogia pela UNIR, participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia – GEPPEA, tecnóloga em Adm. de pequenas e médias em presas pela UNOPAR e especialista em metodologia didática do ensino superior pela Faculdade de Rolim Moura – FAROL.
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p.87-103
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar em que condições se deu a implantação do EF de nove anos em Rondônia.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <p>Os dados foram coletados durante uma pesquisa qualitativa realizada em 2007 a 2009 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA), com apoio do CNPq.</p> <p>Os instrumentos utilizados foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • análise documental; • entrevistas (individuais e coletivas) e, • registros fotográficos. • Para obtenção de dados complementares sobre os processos pedagógicos e educacionais, foi entrevistada a Coordenadora Pedagógica da Representação de Ensino (REN), órgão representativo da secretaria do estado da Educação (Seduc) no município. A entrevista foi gravada, com a anuência da coordenadora, e depois transcrita.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • 42 professores e professoras de 1º a 3º ano das dez escolas públicas da rede estadual do município de Rolim de Moura. Entretanto, oito escolas participaram: uma não foi incluída porque estava extinguindo os anos iniciais e na outra não houve concordância por parte das professoras em participar.

Resultados	Os dados indicaram que: <ul style="list-style-type: none">• a implantação da referida política nas escolas investigadas ocorreu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse as alterações dos aspectos estruturais das escolas; as adaptações curriculares e/ou discussões/formação junto às equipes pedagógicas, professores e comunidades;• por falta de formação dos docentes, eles se mostraram “apavorados”, em especial, com o processo de alfabetização.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06

Título	Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política
Ano de publicação	2011
Autores	Correa, B. C.
Vínculo institucional	Profa doutora do curso de pedagogia do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p.105-120
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o processo de ampliação do EF e seus reflexos sobre a EI, em um sistema municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> a. legislação educacional em vigor, aprovada em âmbito federal e municipal, bem como as demais orientações regulamentações do governo e, como foco específico de análise, selecionou-se uma escola pública que compunha o sistema municipal de educação de uma cidade situada no interior de SP; b. o projeto inicial deu origem a dois estudos complementares em nível de iniciação científica e, assim pode-se acompanhar três escolas municipais, sendo duas de EF e uma de EI entre os anos de 2008 e 2010. Em todos os casos, foram elaborados roteiros de observação de entrevistas específicos, e os cuidados éticos.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • uma escola pública de EF que compunha o sistema municipal de educação de uma cidade situada no interior do estado de São Paulo, onde a reorganização foi implementada a partir de 2007; • três turmas de alunos de escolas municipais, sendo duas de EF e uma de EI, de 2008 a 2010. Em uma das escolas, os pesquisadores acompanharam pessoalmente duas turmas de crianças de 2008, quando se deu o ingresso delas no 1º ano, até 2010, quando elas completaram o Ciclo I do EF.
Resultados	<p>Os resultados revelaram, de modo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como as atuais políticas públicas têm priorizado investimentos no EF, sem aumentar de modo significativo o seu montante, ao mesmo tempo em que, na implantação de novas medidas, desconsideram a realidade da escola e não a prepararam para as mudanças.

Recorte de análise	Políticas públicas e educacionais; Transição da EI para o EF; Formação docente
---------------------------	---

Título	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental
Ano de publicação	2011
Autores	Kramer, S.; Nunes, M. F.; Corsino, P.
Vínculo institucional	Doutora em Educação e Profa. do Departamento de Educação da PUC-RJ, pós-doutorado na <i>New York University</i> , Profa. da PUC-RJ e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil e do Curso de Especialização em Estudos Judaicos na mesma universidade. Psicóloga pela PUC-RJ, mestre em Educação pela UNERJ, Profa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio e Profa. da PUC-RJ. Pedagoga pela Universidade Santa Úrsula, mestre em Educação PUC-RJ e doutorado em Educação pela PUC-RJ, Profa. da UFRJ.
Periódico	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85
Objetivos	Refletir, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos na EI e no EF. Com estes focos, o estudo busca: <ul style="list-style-type: none"> • analisar as políticas da educação básica no contexto da expansão da obrigatoriedade e a os desafios para se trabalhar com as crianças de 6 anos; • apresentar e problematizar a pesquisa desenvolvida (Kramer, 2009), no que se refere às práticas de leitura e escrita observadas; • sugerir prioridades para o trabalho com a leitura e escrita na EI e nos anos iniciais do EF, para a formação e transições.
Procedimentos metodológicos	Ensaio
Participantes	
	O estudo revela que:

Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • para a política do MEC da época (2016) – a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental – não viesse a ser apenas mais uma instituindo o mesmo, seria preciso que a prioridade fosse colocada nas crianças e nos adultos que com elas trabalham. Isso significaria garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, requerendo que o trabalho – com as crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental e, ainda, com seus professores – favoreça situações de narrativa de experiências vividas, de leitura literária e de escrita como registro da vida e de tudo o que foi aprendido; • a escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que cinde ciência, arte e vida e, também, no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis; • as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental precisam urgentemente se deslocarem, desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história; • que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema. Atuar nas transições pode contribuir para criar, nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Formação docente

Título	Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?
Ano de publicação	2011
Autores	Moss, P.
Vínculo institucional	Prof. de <i>Early Childhood Provision</i> na unidade de pesquisa Thomas Coram, do <i>Institut of Education, University of London</i> , edita a revista multinacional e multilíngue <i>Children in Europe</i> .
Periódico	Cadernos de Pesquisa, v. 41, n.142
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Debater a conjuntura cultural e estrutural que contextualiza a relação entre a EI e EF para: <ol style="list-style-type: none"> 1. considerar quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: <ol style="list-style-type: none"> a. preparação para a escola; b. distanciamento entre a escola obrigatória e a educação infantil -possibilidades de ajustamentos e de construção de vínculos sólidos; c. preparação da escola para receber a criança; d. vislumbre de um possível ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta, visando uma parceria forte e igualitária entre a EI e a escola. • Discutir algumas questões críticas e argumentar que a relação da EI e o ensino obrigatório não deveria se limitar aos primeiros escolares, pois uma solução plena requereria considerar o ensino secundário.
Procedimentos metodológicos	Ensaio
Participantes	
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Esse estudo revelou: • a necessidade de repensar a relação entre EI e ensino obrigatório como importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo espectro da infância e, mesmo a todo curso da vida; • o “cuidado” como parte integral da educação, talvez bem mais entendido como uma ética, uma maneira de pensar e se relacionar com o outro, ao invés de se investir em como introduzir a educação por disciplinas, organizar o conceito de educação em torno de

	<p>temas-chave, considerados essenciais para o desabrochar da vida e da cidadania democrática, igualmente aplicadas antes, durante e depois do ensino obrigatório;</p> <ul style="list-style-type: none"> • o ponto de convergência pedagógica poderia ser um espaço para deliberação democrática e inclusiva, estimular uma visão compartilhada da pré-escola e escola; • os serviços de EI e as escolas de ensino obrigatório como podendo ser igualmente vistos como fóruns, ou pontos de encontro para cidadãos, jovens e velhos, em que muitos projetos seriam possíveis: sociais, culturais, éticos, estéticos, econômicos e políticos; • a EI e a escola, por sua vez, poderiam ser vistas como oficinas ou laboratórios colaborativos, lugares de experimentação e criação, imbuídas de valores fundamentais, como democracia, solidariedade e de experiências; • como o educador deveria ser: reflexivo e democrático, pensador e pesquisador crítico, um construtor colaborativo de conhecimento e valores, um desbravador curioso, propenso a se encantar e surpreender; tal educador poderia envolver uma combinação de estudos genéricos, independentemente da idade das crianças com as quais iria trabalhar após sua formação, permitindo que cada estudante gradue-se com um perfil particular, definindo suas áreas de interesse e especialidade e; finalmente, • a importância de colocar-se contra as propostas de ensino em que são agrupados crianças e adolescentes de várias idades, em abordagem holística para prover cuidado, aprendizagem, saúde, bem-estar e desenvolvimento e, assim, o que poderia significar uma escola com crianças na faixa etária das creches até o ensino médio.
Recorte de análise	Política públicas educacionais; Currículo

Título	Acesso à educação infantil e as trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental
Ano de publicação	2012
Autores	Gardinal-Pizato, E. C.; Marturano, E. M.; Fontaine, A. M. G. V.
Vínculo institucional	Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP; Profa. Titular da Faculdade de Medicina e Ribeirão Preto da USP; Profa. Catedrática da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Porto.
Periódico	Paidéia, v.22, n.52. p.187-196
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • verificar o impacto do tempo de exposição à EI sobre o desempenho acadêmico; • avaliar o progresso escolar das crianças, na trajetória do 3º ao 5º ano do EF, em função da exposição à EI.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa e quantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estudo seguiu um delineamento de pesquisa longitudinal; <p>Os instrumentos utilizados foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critério de Classificação Econômica Brasil (associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP); • Escala de Competência Acadêmica do Sistema de avaliação de Habilidades Sociais – SSRS; • Avaliação Pedagógica; • (Teste de Desempenho Escolar) três vezes: no segundo semestre do 3º ano (agosto-setembro), no segundo semestre do 4º ano (agosto-setembro) e no primeiro semestre do 5º ano (maio-junho).
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • 294 alunos de escolas públicas: 146 meninos e 148 meninas, que for distribuídos em três grupos de acordo com o número de anos na EI: Grupo 0 com 30 alunos, sem acesso prévio à EI; Grupo 1, com 78 alunos que haviam completado um ano na EI; Grupo 2, com 186 alunos, que haviam completado dois anos na EI.
Resultados	Controlado o efeito do nível socioeconômico, a análise de variância com medidas repetidas indicou:

	<ul style="list-style-type: none">• que o acesso à EI foi constantemente associado a melhor desempenho, independente da classe social;• a importância de garantir a todas as crianças o ingresso e a permanência na EI, como etapa de qualidade
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança

Título	A ampliação do ensino fundamental na região sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular
Ano de publicação	2015
Autores	Durli, Z.; Scheneider, M. P.
Vínculo institucional	Doutora em Educação pela UFSC, profa. da UFSC; Pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho – Portugal, profa. do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).
Periódico	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.223-247
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre demandas curriculares às escolas de educação básica com a exigência de implantação do EF de nove anos considerando como campo de estudo o processo instituído na Região Sul do Brasil.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • o artigo toma como base uma investigação realizada entre os anos de 2012 e 2013 que trata da implantação do EF de nove anos na região sul do brasil e que contou com o financiamento do CNPQ; • o estudo envolveu apenas a rede estadual dos três sulinos –Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – como campo empírico para o levantamento dos procedimentos e ações desencadeadas na implantação do EF de nove anos na região sul do brasil. • o estudo fez a opção pelas redes estaduais deu atenção às questões de acesso, hipoteticamente mais facilitado aos documentos produzidos, bem como às condições de obtenção de informações pontuais sobre o processo vivenciado em cada estado. • o estudo considerou o fato de os municípios situados na região sul orientarem-se pelas normas emanadas das instâncias do aparato regulador dos sistemas estaduais – secretaria de estado de educação (SEE) e conselhos estaduais de educação (CEE); • o estudo teve como corpus analítico um conjunto de documentos originados no SEE e CEE, no recorte temporal de 2005 a 2011, além de dados estatísticos disponibilizados pelo INEP e informações fornecidas pelos gestores de cada um dos estados da região; • o recorte geográfico adotado não impediu o estudo de considerar a temática do EF de nove anos no contexto

	mais amplo da reforma da educação conduzida no Brasil nas últimas décadas.
Participantes	
Resultados	<p>O estudo permitiu evidenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os desdobramentos da política de ampliação do EF, produzida pelo poder central nos sistemas de ensino dos Estados que compõem a Região Sul, foram intermediados, em sua extensa maioria, pelos Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias de Estado da Educação de cada um dos entes federados; • o fato de que nenhum dos três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) chegou a apresentar, de forma objetiva e prática, uma proposta curricular para a rede, preferindo atribuir essa responsabilidade às escolas ou sistemas municipais (no caso do Paraná), porém sem o devido preparo dos professores a quem se atribuiu a responsabilidade de protagonizar uma ampla e profunda reforma curricular, evidenciando a fragilidade na superação dos programas tradicionais praticados no modelo anterior, quando as crianças entravam na escola com 7 anos; • a necessidade de uma reforma curricular que contemple a colaboração dos professores, a formação continuada desses profissionais; e não mais importante, • a necessidade de atenção com a transição da terminalidade do EF, a importância de se considerar a experiência nos anos iniciais como elemento importante no encaminhamento da implantação do EF de nove anos nos anos finais do EF. (estados sulinos).
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Currículo

Título	“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental
Ano de publicação	2015
Autores	Martinati, A. Z.; Rocha, M. S. P. M. L.
Vínculo institucional	Mestre em Educação (PUC-Campinas), membro do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (PUC-Campinas), tutora da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP; Doutora em Educação (Unicamp), profa. permanente do Programa de Pós-graduação em Educação PUC-Campinas, líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (PUC-Campinas).
Periódico	Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.19, n.2
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a transição da EI para o EF, a partir da perspectiva de crianças e professoras.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os procedimentos utilizados foram: observação do cotidiano escolar, entrevistas com as duas professoras e com as crianças, análise documental dos projetos pedagógicos das duas escolas e questionário com os pais. • O trabalho de campo foi realizado em duas fases: <ol style="list-style-type: none"> 1. junto a uma turma da EI; 2. junto a uma turma do EF, na qual quatro das dez crianças acompanhadas na EI tinham sido matriculadas. • Os procedimentos utilizados foram: <ol style="list-style-type: none"> 1. observação do cotidiano; 2. entrevistas com as professoras e as crianças; 3. análise documental e, 4. questionário com os pais.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • (2º semestre de 2011): realizada com uma turma de uma EMEI, do município de Campinas (SP), composta por 15 crianças de 5 e 6 anos de idade e sua professora. Deste grupo, 10 crianças ingressariam no EF em 2012;

	<ul style="list-style-type: none"> • (1º semestre de 2012): realizada junto a uma turma de uma EMEF, próxima da EMEI estudada, já que foram encaminhadas 5 crianças do grupo acompanhado na EI.
Resultados	<p>Os resultados indicaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poucos cuidados com a transição do EI para o EF, em ambas as instituições; • desarticulação e descontinuidade no trabalho pedagógico e distintas maneiras de as crianças responderem a isso: ora ajustam suas condutas às exigências do novo contexto escolar, ora as burlam, cobram o cumprimento das promessas de tempo para brincar e algumas crianças externalizam sofrimento psíquico, ao qual as professoras reagem timidamente.
Recorte de análise	Transição da EI para o EF; Formação docente

Título	Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental
Ano de publicação	2017
Autores	Cintra, F. B.; Almeida, L. R.
Vínculo institucional	Mestre em Educação: Psicologia da educação pela PUC-SP, docente da prefeitura municipal de São Paulo; Doutora em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP e vice coordenadora do mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores da mesma instituição.
Periódico	Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.21, n. 2, p. 205-214
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como estava sendo tratada a motricidade das crianças de seis anos que, com a implantação do ensino de nove anos, passaram a frequentar o ensino fundamental.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como instrumento metodológico utilizou-se da observação, aceitando-se que esta não é uma cópia exata do fenômeno observado e que consiste em um recorte da realidade feito pelo pesquisador; 2. As sessões de observação, foram distribuídas em quatro semanas consecutivas, eram anotadas palavras ou frases curtas que pudessem ajudar a recordar os eventos quando fosse redigir o diário de campo. O registro era feito no mesmo dia da sessão, conforme orientações de Bogdan e Biken (1991/2010), evitando o esquecimento; 3. A cada registro, identificava-se cada sessão com a turma observada (B ou C), data e horário (início e término) e um número para indicar a ordem daquela sessão no total do estudo; 4. O registro era descritivo, principalmente em relação ao comportamento e às atitudes dos alunos e dos professores; 5. Ao longo do diário de campo, os sentimentos, as impressões, os problemas e as especulações do pesquisador foram registrados, sem, entretanto, misturá-los à descrição objetiva. Esse tipo de anotação era feito em parágrafo recuado e precedido pelas iniciais C.O. (comentários do observador). 6. Terminada a fase de produção de informações, foi feita a leitura dos diários de campo, permitindo a retomada dos fatos observados e uma visão do todo.

	<p>7. Para sistematizar as informações, foi elaborado um quadro com quatro colunas: registro das observações, comentários do observador, eixos temáticos e teoria de apoio. A primeira coluna continha a descrição dos fatos observados, e a segunda, as observações do pesquisador. Tendo por base a psicogenética walloniana, na terceira coluna, foram registradas sugestões de eixos temáticos para discussão de cada cena ou episódio, e na quarta coluna, os conceitos teóricos que dariam suporte a essa discussão.</p>
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Duas turmas de 1º ano, com 26 alunos cada, observadas em diferentes períodos do turno escolar, com diferentes professores e em diferentes espaços; • duas professoras graduadas em Pedagogia, com doze anos de experiência no magistério.
Resultados	<p>O estudo apontou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a escola ainda não reconhece a importância do ato motor para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, de modo que oferece poucas oportunidades para que as crianças de seis anos vivenciem o espaço físico – fundamental para a construção do espaço mental – e poucos momentos para brincadeiras de ficção – importantes para o fortalecimento da representação.
Recorte de análise	<p>Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança</p>

Título	A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?
Ano de publicação	2017
Autores	Arelaro, L.
Vínculo institucional	Profa. titular da FEUSP, realiza pesquisas na área de política educacional, gestão de sistemas e financiamento da educação.
Periódico	Caderno Cedes, Campinas, v.37, n. 102, p. 155-178
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as propostas de implantação de quatro governos municipais paulistas, a do governo estadual e o da Escola de Aplicação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa foi desenvolvida de janeiro de 2012 a dezembro de 2014 e constitui-se de estudos qualitativos que envolveram a realização de entrevistas e de observação do cotidiano escolar de todas as unidades escolares participantes, pelo período de seis meses a um ano; • Os estudos incluem a opinião de alunos e de seus pais ou responsáveis, que foram feitos de participantes da pesquisa; • A pesquisa exigiu ainda levantamentos estatísticos, da legislação e de documentos oficiais orientadores da nova política escolar e dos estudos já produzidos pelo tema (GORNI, 2007; ANGOTTI, 2009; ARELARO, 2012; FARIA; FINCO, 2011; FARIA; MELLO, 2012; NASCIMENTO, 2013).
Participantes	<p>A pesquisa envolveu 11 escolas, das quais 3 eram estaduais, 7 municipais e a EAFEUSP.</p> <p>Foram feitas entrevistas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14 coordenadores pedagógicos, diretores ou vice-diretores; • 36 professores; • 270 crianças; • 73 pais/responsáveis; • 16 membros dos conselhos de escolas; • 5 dirigentes ou técnicos de Secretarias de Educação; e • 5 membros das diretorias das entidades sindicais que representam os professores, além de especialistas da educação dos municípios e do estado.
	O estudo revelou que:

<p>Resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • problematizar a política de ampliação do EF para 9 anos e de antecipação da idade de ingresso das crianças no EF para 5 ou 6 anos de idade, considerando-a uma medida que não necessariamente representou um ganho na educação de crianças pequenas; • a antecipação de que o ingresso das crianças de 6 anos no EF pudesse gerar mais vagas na EI não ocorreu; • em relação à responsabilidade de atendimento da demanda, o EF de nove anos mostrou-se um impulsionador do processo de municipalização do ensino, fenômeno observado em Osasco e em Diadema, passaram a assumir todas as matrículas das crianças ingressantes no EF dos anos iniciais até o 5º ano e, portanto, da desresponsabilização do estado para com o atendimento dessa faixa etária; • apesar de gestão democrática ser um princípio educacional, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a para se tornar efetiva no sistema educacional brasileiro e paulista; • o esvaziamento dos conselhos escolares, reduzidos a um papel burocrático formal, com pouca participação e distanciamento das discussões sobre o PPP (projeto Político Pedagógico); • o descompasso entre os desejos das equipes escolares e os das famílias na vida escolar dos filhos; • a necessidade de formação continuada para os professores, a ampliação da discussão sobre o currículo, assim como reformas e reorganização da estrutura física e de material das escolas; • as entrevistas com professores e gestores, sobre o currículo do 1º ano do EF, refletiu somente uma adaptação simplista do antigo currículo: pequenas adequações metodológicas para garantir momento de brincadeiras, porém com limitações por falta de espaços físicos (brinquedotecas e parques); • a antecipação da matrícula prejudicou a reorganização do ensino fundamental, assim como as crianças de 5 e 6 anos. no que tange ao brincar e à ludicidade, propostas centrais da EI, não têm seguimento no EF; • a antecipação não trouxe, para o EF, uma dinâmica mais atrativa às necessidades das crianças de 7 a 10 anos, os dados sugerem que a rotina da escola de EF pouco foi alterada para receber esses alunos novos. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram: foi o novo 1º ano que perdeu em vigor e criatividade, já que foi muito pouco alterado.
<p>Recorte de análise</p>	<p>Política públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Formação docente</p>

Título	Ensino Fundamental de nove anos: das estratégias do Governo dos infantis nas políticas educacionais
Ano de publicação	2017
Autores	Santaiana, R. S.; Foell, L.
Vínculo institucional	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Periódico	Caderno Cedes, Campinas, v.37, n.102, p. 179-200
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • analisar os discursos das publicações do MEC de 2001 a 2004; • problematizar a infância que emerge por uma vontade de poder, instituída por uma política operacionalizada pelo Estado.
Procedimentos metodológicos	<p>Ensaio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologicamente, esse artigo se insere na perspectiva dos Estudos Pós-Estruturalistas, fazendo uma análise dos discursos das publicações do Ministério da Educação, desde 2004, retornando, estrategicamente, um pouco mais de tempo, até chegarmos Lei Federal no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
Participantes	
Resultados	<p>O estudo apontou para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o fato de a escola ser colocada como a melhor possibilidade de melhoria de vida (no campo intelectual e profissional), tornando-se mais e mais responsável do ponto de vista social. Ao apresentar o Ensino Fundamental como a melhor opção para as crianças de seis anos, privilegiou-se um formato escolar, reconhecidamente institucional, que desde seu surgimento foi atrelado à transmissão do conhecimento e da cultura mundialmente acumulados.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06

Título	A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental
Ano de publicação	2017
Autores	Rocha, M. S. P. M. L.; Ribeiro, R. B.
Vínculo institucional	Pontifícia Católica de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação PUC-Campinas; Centro Universitário de Itajubá (MG)
Periódico	Caderno Cedes, Campinas, v.37, n.102, p. 237-258
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir se e de que forma a atividade lúdica tem integrado o currículo de primeiros anos do ensino fundamental de nove anos,
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando trabalhos de 2008 a 2015, com os termos “ensino fundamental de nove anos” e “ensino fundamental de 9 anos”; • a pesquisa de campo foi realizada em uma turma de primeiro ano de uma escola municipal, localizada em Campinas, cidade do interior do estado de São Paulo. Essa instituição de ensino, atendia; predominantemente, a crianças de classes populares em bairros de periferia. Do conjunto de informações, foram recortadas as produzidas por observações do cotidiano escolar, numa frequência de uma vez por semana, ao longo do segundo semestre letivo; • foi observado o dia a dia das crianças de seis anos de idade.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, alunos, pais, orientadores pedagógicos e secretários de educação.
Resultados	<p>O estudo evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a grande distância entre o que se projetou para o EF de nove anos e o que vinha se materializando em contextos concretos, de turmas de primeiros anos, destacando questões relativas à atividade lúdica; • que os professores precisam oferecer maiores e melhores possibilidades para as crianças brincarem e desenvolverem-se; • a inclusão de brincadeiras no cotidiano escolar não é nada simples, pois requer ações que ultrapassam decisões individuais, trazendo o enfrentamento de desafios variados: adequar a estrutura

	física, construir e disponibilizar o acervo de brinquedos e jogos, convencer a comunidade escolar brincar não é um tempo perdido; <ul style="list-style-type: none">• a necessidade de se construir um currículo inovador.
Recorte de análise	Políticas Públicas Educacionais; Currículo

Título	O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica
Ano de publicação	2017
Autores	Favero, E.; Guerra, D.; Santos, H. L. M. M.; Delazeri, C. M.
Vínculo institucional	Doutora em Psicologia pela UFRGS, Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR); Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela União Educacional do Médio Oeste Paranaense, discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR); Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR).
Periódico	Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n.3
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Revisar publicações brasileiras que tratam do tema do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, de modo a identificar os principais temas dessas publicações, as conclusões e orientações propostas pelos autores.
Procedimentos metodológicos	Qualitativa O estudo consistiu em: <ul style="list-style-type: none"> uma revisão bibliográfica nas bases de dados <i>SciELO – Scientific Electronic Library Online</i> e no Portal de Periódicos da CAPES, considerando o período 2005-2015 e utilizando-se os termos: “Ensino Fundamental de Nove Anos” e “Primeiro Ano do Ensino Fundamental.”
Participantes	
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados revelaram preocupações, em especial, quanto ao descompasso entre a política educacional e a prática pedagógica. É importante considerar que a ampliação do tempo de escolarização não é, necessariamente, um indicador de qualidade no ensino.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Implantação da Lei nº 11.274/06

Título	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo
Ano de publicação	2020
Autores	Carbonieri, J.; Eidt, N. M.; Magalhães, C.
Vínculo institucional	Universidade Estadual de Londrina - PR
Periódico	Psicologia Escolar e Educação, v.24
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, visando à transição ao próximo período do desenvolvimento, qual seja, a atividade de estudo.
Procedimentos metodológicos	<p>Qualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • De natureza teórico-conceitual, apoiou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural representados por autores clássicos como Davydov (2008), Elkonin (1969, 1987, 2009), Leontiev (2016), Mukhina (1996) e Vigotski (1996, 2018) e autores contemporâneos como Pasqualini (2013, 2014), Pasqualini e Abrantes (2016), Pasqualini e Edit (2016) e Brigatto e Pasqualini (2019).
Participantes	
Resultados	<p>Os resultados evidenciaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na brincadeira de papéis, as crianças reproduzem as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, é desenvolvido o autodomínio da conduta e a imaginação; • nas atividades produtivas, que são desempenhadas na busca de um dado resultado, permitem que sejam desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a de análise e planejamento, imprescindíveis ao pensamento teórico; • necessário garantir na EI e no início do EF, condições para que elas se aconteçam, considerando as características das crianças, ou seja, seus interesses, motivos e necessidades.
Recorte de análise	Políticas públicas educacionais; Transição da EI para o EF; Criança