



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 22 Issue 8 Version 1.0 Year 2022
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

The Perception of Teachers, Managers and Pedagogic Coordinators about the Challenge of a New Teaching Constitution for the 1st Year of Nine-Year Elementary Education: An Immersion in the Capes Database between 2007 and 2017

By Lurdete Castelan Novicki

Universidade Federal de Santa Catarina

Abstract- The immersion in the State of the Art of academic production having as research support the database of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) aimed to bring a State of the Art of academic production on the transition of children from Early Childhood Education to Nine-Year Elementary School (EF9A), between the years 2007 to 2017. In this writing, we share the research that dealt with the perceptions of teachers, managers and pedagogical coordinators regarding the constitution of a new teaching for the 1st Year, after the implementation and implementation of EF9A. To this end, three categorical axes were mobilized: pedagogical practices, literacy cycle and continuing education. The incursion showed that the pedagogical practices of the 1st Year reproduce content from the former 1st grade, needing to review the various dimensions that constitute the teaching knowledge as well as the literacy cycle, respecting the new curricular requirements and the specificities of the child who started to access this stage of learning. I teach earlier, at the age of six.

Keywords: *pedagogical practices. teacher constitution. nine years of primary education. literacy cycle.*

GJHSS-G Classification: *DDC Code: 372.11020973 LCC Code: LB1776*



Strictly as per the compliance and regulations of:



The Perception of Teachers, Managers and Pedagogic Coordinators about the Challenge of a New Teaching Constitution for the 1st Year of Nine-Year Elementary Education: An Immersion in the Capes Database between 2007 and 2017

A Percepção de Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos Sobre O Desafio de Uma Nova Constituição Docente Para O 1º Ano Do Ensino Fundamental de Nove Anos: Uma Imersão No Banco Da Capes Entre 2007 A 2017

Lurdete Castelan Novicki

Resumo- A imersão no banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) objetivou trazer um Estado da Arte da produção acadêmica sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A), entre os anos de 2007 a 2017. Neste escrito, compartilhamos as pesquisas que trataram sobre as percepções de professores, gestores e coordenadores pedagógicos no que se refere a constituição de uma nova docência para o 1º Ano, após a implantação e implementação do EF9A. Para tanto, mobilizou-se três eixos categoriais: práticas pedagógicas, ciclo de alfabetização e formação inicial e continuada dos professores. A incursão demonstrou que as práticas pedagógicas do 1º Ano reproduzem conteúdo da antiga 1ª série necessitando rever as várias dimensões que constituem os saberes docentes bem como o ciclo de alfabetização, respeitando as novas exigências curriculares e as especificidades da criança que passou a acessar esta etapa de ensino mais cedo, aos seis anos de idade.

Palavras chave: práticas pedagógicas. constituição docente. ensino fundamental de nove anos. formação continuada. ciclo de alfabetização.

Abstract- The immersion in the State of the Art of academic production having as research support the database of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) aimed to bring a State of the Art of academic production on the transition of children from Early Childhood Education to Nine-Year Elementary School (EF9A), between the years 2007 to 2017. In this writing, we share the research that dealt with the perceptions of teachers, managers and pedagogical coordinators regarding the constitution of a new teaching for the 1st Year, after the implementation and implementation of EF9A. To this end, three categorical axes were mobilized: pedagogical practices, literacy cycle and continuing education. The incursion showed that the pedagogical practices of the 1st Year reproduce content from the former 1st grade, needing to review the various dimensions that constitute the teaching knowledge as well as the literacy cycle, respecting the new curricular requirements and the specificities of the child who started to access this stage of learning. I teach earlier, at the age of six.

Author: Professora na educação infantil do sistema de ensino da prefeitura Municipal de Florianópolis. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
e-mail: lurdetenovicki@gmail.com

Keywords: pedagogical practices. teacher constitution. nine years of primary education. literacy cycle.

INTRODUÇÃO

A importância de fazer uma incursão ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) justifica-se pela oportunidade de acesso a trabalhos defendidos pelos programas de pós-graduação de todas as universidades brasileiras, os quais se responsabilizam pela veracidade das informações e dados publicados. É uma ferramenta que permite consulta por autor, título ou palavras-chave. Para o levantamento digitamos no espaço “assunto” o seguinte descritor: “a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno”. Em seguida, utilizamos como filtro o recorte de tempo 2007 a 2017, e obtivemos novecentos e oitenta e seis mil novecentos e trinta e cinco trabalhos (986.935). Num segundo momento, na “Grande Área do Conhecimento”, foi aplicado mais um dispositivo de refinamento: “Ciências Humanas”, resultando, por fim, vinte e oito mil cento e dez (28.110). Após fazer a leitura dos resumos, nosso corpus de análise somou um total de cinquenta e nove (59) trabalhos, sendo cinquenta e duas (52) dissertações de mestrado (91,5%) e sete (7) teses de doutorado (8,5%).

O objetivo deste artigo é compartilhar as análises realizadas pelos autores do levantamento, principalmente as que trataram sobre as percepções de professores, gestores e coordenadores pedagógicos no que se refere a importância da constituição de uma nova docência para o 1º Ano, após a implantação e implementação do (EF9A). Para tanto, mobilizou-se três principais eixos categoriais: práticas pedagógicas, ciclo de alfabetização e formação inicial e continuada.

Embora esse debate não seja novo, pois a promulgação da Lei nº 11.274 que amplia o EF de oito para nove anos data de fevereiro de 2006, a imensa maioria das pesquisas que abordam o tema continuam a identificar desafios ainda a serem vencidos, sobretudo na segunda etapa. Ademais, os documentos

oficiais do Ministério da Educação¹ (MEC)¹ orientam que durante a transição deve haver uma coexistência entre as duas etapas, pela qual se reorganize as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares do novo 1º ano. Tal reestruturação precisa acolher as necessidades e aspirações infantis sem que possíveis impactos negativos possam intervir nas experiências infantis, preservando a infância e a trajetória escolar da criança que passou a acessar a nova etapa aos seis anos de idade.

Para cumprir o objetivo deste escrito foram selecionadas, daquele universo de 59 investigações, dezesseis dissertações de mestrado e três teses de doutorado que mobilizaram as três principais categorias de análises: práticas pedagógicas, ciclo de alfabetização e formação inicial e continuada. Ao identificar as especificidades de tratamento dado aos referidos eixos, teceu-se os apontamentos que serão apresentados com os seguintes subtítulos: 1. As práticas pedagógicas e o desafio da constituição de um novo ofício docente para o EF9A; 2. A importância da formação inicial e continuada dos professores frente à implantação e implementação do EF9A; 3. O que os professores pensam sobre a política do ciclo de alfabetização no sistema de progressão automática da criança até o 3º ano do EF9A.

1. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESAFIO DA CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO OFÍCIO DOCENTE PARA O EF9A

Frente ao desconhecimento das propostas que embasam a transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A), Araújo (2008) analisou os discursos das professoras participantes e verificou que as suas práticas pedagógicas estavam alicerçadas em seus estudos de graduação, suas especializações e em seu próprio fazer pedagógico, reafirmando a permanência de dúvidas e a necessidade de realização da formação continuada. No decorrer da pesquisa de Araújo (2008), compreendeu-se que os sentidos para a inclusão das crianças de seis anos foram se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na EI e no EF, cujos sentidos foram sendo elaborados ao longo da vida destas professoras nas relações familiares, na construção da “identidade profissional de cada uma, no enfrentamento de suas dificuldades, no encontro com as possibilidades e necessidades, na própria prática docente, no contexto de trabalho e no encontro com o outro, colegas de trabalho, estudos realizados com alunos, pais, filhos, etc”. (ARAÚJO, 2008, p. 118).

Possidônio² (2016, p. 147) revelou que “as concepções a-históricas de letramento que se ancoram numa visão restrita de linguagem, aparecem de forma quase unânime no discurso dos professores”. Por sua vez, a alfabetização encontra-se diretamente correlacionada aos sentidos de que para ser professor é preciso alfabetizar. A pesquisadora assevera que essa prática, ao ocorrer na EI, configura uma contradição nos discursos, ao se calcarem na idade ideal da criança para conciliar a alfabetização e ludicidade, faz surgir uma pré-escola como “espaço de equilíbrio”. Nasce daí uma contradição do fazer docente, estreitando o vínculo entre as duas etapas por via da alfabetização. Seus estudos inferiram, ainda, que a nomenclatura “professor” sofre um silenciamento na EI, devido aos seus objetivos gravitarem em torno do “cuidado” e do “amor”, produzindo um discurso que causa um entrave no reconhecimento e legitimidade referente ao trabalho do professor da Creche. Em linhas conclusivas, a autora ressalta a necessidade da construção de condições discursivas que esclareçam a importância da docência independente da etapa de ensino em que atua.

O principal objetivo de Pugliese (2016) foi compreender como os professores de uma rede municipal conseguiram compor a nova realidade imposta pelo EF9A, a partir de elementos provenientes de sua formação e de suas experiências profissionais. A autora ressalta que a adoção de um sistema apostilado de ensino em caráter emergencial impôs vários desdobramentos como, por exemplo, a organização de um “novo” currículo e a formação de professores de uma forma terceirizada. Esse sistema gerou divergências de posições, sendo que, entre os depoimentos desfavoráveis, houve ênfase no fato de ser um “material alheio às realidades dos educandos, os quais não enriqueceram as suas experiências e aprendizagens”. Existiu ainda a falta de articulação entre as ações de plano local e os documentos legais dos governos federal e municipal. Pugliese (2016, p. 127), conclui que “as especificidades daquela realidade não foram respeitadas, sendo as práticas educativas homogeneizadoras e sem planificação substancial”.

Os apontamentos de Silva (2010) procuraram identificar quais os saberes docentes eram requeridos do professor para o desenvolvimento de práticas que perspectivassem a apropriação da língua escrita sem desprezar a condição infantil da criança de seis anos. O material empírico foi colhido do 1º Ano do EF de uma escola pública municipal. A autora percebeu que os saberes docentes começam a se delinear a partir da

¹ Os documentos podem ser encontrados no portal do MEC. Disponível em: Ministério da Edu(mec.gov.br). Acesso em: 5 Abr. 2022

² A pesquisa de Possidônio (2016), fundamentando-se na Análise de Discurso Pecheuxiana e nas concepções sócio-históricas desenvolvida por Tfouni (2006) e Street (1989), investigou como os professores atuantes nas diferentes etapas de ensino de rede municipal constroem sentidos sobre ser professor, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a língua(gem).

formação inicial e se consolidam no decorrer do exercício da profissão, sendo a formação continuada fundamental para o seu processo de constituição. Para atender aos princípios dos documentos do MEC, independente da etapa de ensino, o professor precisa saber que o trabalho com a criança não poderá se reverter na negação da sua infância. A pesquisadora enfatiza a urgência de repensar os espaços e o currículo das duas etapas de ensino, de forma a expressar claramente seus objetivos, pois, em se tratando do EF, onde os objetivos de aprendizagens de leitura, escrita e cálculos ganham força ainda maior, o cuidado deve ser redobrado. A autora acrescenta ainda que, o professor ao tomar conhecimento das reflexões apresentadas em sua pesquisa, poderá somá-las aos saberes anteriormente construídos, permitindo intervir de maneira mais consciente na sua prática e justapondo-a às novas necessidades que a política de ampliação impõe.

Já o estudo de Pedrosa (2011) investigou como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, suas expectativas acerca da alfabetização nessas turmas, buscando verificar a existência ou não de influência delas sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras. Sua pesquisa constatou que a antecipação das crianças no EF é vista pelas mães como forma de prepará-los para o futuro, associando o 1º Ano com a antiga 1ª Série. Elas depositam nesse novo público e no trabalho docente as mesmas expectativas de aprendizagem referentes à antiga 1ª Série, quando as crianças tinham sete anos. Para elas, a entrada no EF significa a ruptura com a EI, também vista como momento de mudança em relação a posturas e práticas, esperando agora serem voltadas à leitura e escrita e não mais às brincadeiras. Embora muitas delas concordassem com o fato de seus filhos serem novos para tamanha responsabilidade e reconhecessem seus gostos pela brincadeira, elas acabam concordando que tais mudanças se fazem necessárias para atender às múltiplas demandas das sociedades modernas, assim como o imperioso ajuste de seus filhos a elas. O acesso ao EF também significou o afastamento de uma possível criminalidade, a garantia de um futuro melhor, de dignidade e de um portal para mercado de trabalho. No que se refere à alfabetização, a pesquisa de Pedrosa (2011) mostrou que as mães têm o desejo de ver seus filhos lendo e escrevendo, mas, por se tratar de um 1º Ano, pontuam a possibilidade de alguns não alcançarem tal objetivo, principalmente por conta da antecipação do processo, argumentando com especificidades/individualidades que devem ser respeitadas na infância, não sendo passíveis de nivelamentos.

A tese de Moro (2009)³ aponta que o trabalho pedagógico no 1º Ano do EF9A foi sendo estruturado em função da centralidade da linguagem escrita, cuja prática decorre das interpretações que as professoras fazem das determinações da Coordenação Pedagógica das escolas e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, e das pressões indiretas quanto às expectativas da comunidade escolar ampliada (pais e professores de outras séries) advindas da escolaridade obrigatória. Seu estudo enfatizou que o cenário dicotomiza a política da prática educativa, gerando dúvidas, ambiguidades e incertezas a seu respeito, ilustrando um processo permeado por contradições e inadequações. A autora enfatiza que documentos elaborados e publicados pelo MEC, não se tornaram instrumentos de estudo nos contextos pesquisados e, conseqüentemente, não são tidos como subsídio para a organização das práticas educativas. Por fim, Moro pondera que o distanciamento entre a política e seus agentes principais, os professores, faz afirmar o protagonismo docente em sua dimensão negativa. Ou seja, se a ampliação com o acréscimo de uma nova série inicial no Ensino Fundamental der certo, cumprir com suas finalidades (que são bastante pretensiosas), os méritos serão da política e dos seus formuladores. De outro lado, se por qualquer razão, tal política não vier a ser exitosa em seus propósitos, “a culpa será do professor: por não ter aderido ao que fora preconizado, ou por não ter entendido a proposição feita, ou por não ter obtido a colaboração devida dos pais e, inclusive, por não ter sido capaz de acolher na dimensão educativa essa nova criança”, que anterior à Lei, era sujeito da Educação Infantil (MORO, 2009, p. 280).

Por sua vez, a pesquisa de Loureiro (2010)⁴, por tratar-se de estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC)⁵, mostrou que a implantação apresentou problemas muito parecidos com os das redes estaduais e municipais, parecendo repetir certa tradição em primeiro implantar políticas públicas para depois buscar as condições necessárias, em termos de qualidade, para sua efetivação. Destaca que é

³ A Pesquisa de Moro (2009) teve como objetivo conhecer e analisar o modo como os professores avaliaram a implantação e implementação da política nacional do EF9A na Rede Municipal de Curitiba, verificando quais as suas opiniões acerca dos critérios para o ingresso das crianças e da organização do trabalho pedagógico para aquele ano inicial do ensino, caracterizando as dificuldades e as soluções encontradas.

⁴ A pesquisa de Loureiro (2010) buscou identificar e analisar alguns aspectos da implantação/implementação do EF9A no Colégio de Aplicação (CA/UFSC), particularmente, sobre a organização do trabalho pedagógico dos anos iniciais, nos trazendo vários elementos para pensar o direito à infância neste contexto.

⁵ As siglas CAs/UFSC fazem referência aos Colégios de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

necessário rever a implementação do EF9A, bem como o isolamento pedagógico e político que parece marcar a história, não só desta, mas em todos os CAs. Neste sentido, é preciso que o coletivo de professores envolvidos nesse processo pense esta realidade politicamente, de forma a superar ações conservadoras, não ignorando as condições em que vivem seus estudantes. Para a autora, esta postura permeia a própria práxis desses profissionais, que só aprenderão na ação conjunta com o seu coletivo, promovendo a inovação dos projetos e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho pedagógico, superando a fragmentação e o isolamento enfrentados atualmente pelo CA. Neste sentido, seu estudo constatou uma precarização das relações e de condições de trabalho que impede que todos os envolvidos tenham oportunidades de exercer a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados que visam à formação das novas gerações. Isso prejudica a formação universitária de professores(as) e, conseqüentemente, do CA enquanto espaço de formação desses sujeitos. Assim, os CAs encontram-se isolados e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os profissionais envolvidos não assumem a formação docente como seu projeto de escola.

Santos (2008)⁶ analisou as narrativas dos professores através do que denominou de movimento "retrospectivo", relacionado a uma visão em que a organização pedagógica remete a pensar um processo de ensino pelo qual a criança é vista como um ser sem habilidades ou capacidades, incompleto e precisando ser "lapidada". Por essa lente, a entrada mais cedo da criança na escola é compreendida como preenchimento por falta de algo, cujas práticas centradas no adulto desconsideram o que ela compreende e sabe sobre o mundo, suas hipóteses, seus questionamentos, estabelecendo uma distância entre a vida escolar e as experiências de vida da infância: "As proposições se baseiam na repetição e cópia, com práticas destinadas a preencher um vazio, com foco na sistematização da leitura e escrita" (SANTOS, 2008, p. 161). Já as ações que dialogaram com a "narrativa prospectiva", contrariamente, concebem a criança como um ser histórico, social, cultural e ativo, possuidor de vontade e especificidades próprias. A pesquisadora conclui que a elaboração de propostas permeadas pela concepção "prospectiva" atenderia as reais necessidades e possibilidades do universo infantil. Assim, a autora afirma que pensar em

organização pedagógica para o 1º Ano implica pensar em duas perspectivas: a formalização da escolarização e a construção dessa escolarização. A primeira vincula-se ao pensar dos professores na direção do movimento retrospectivo; a segunda vincula-se ao movimento prospectivo.

Os profissionais entrevistados por Cruz (2013)⁷ consideram que as crianças possuem experiências escolares anteriores que permitem apreenderem hábitos e noções claras do que podem ou não fazer quando chegam no EF9A. De acordo com o corpo docente das escolas pesquisadas, as crianças já trazem consigo regras e normas comportamentais anteriormente internalizadas, as quais são próprias da cultura escolar desse novo segmento de ensino. A avaliação é um dispositivo de apreciação dos conhecimentos prévios das crianças de seis anos, sendo um procedimento mobilizado para enturmá-las. Os apontamentos da pesquisadora indicam que a trajetória pregressa das crianças na EI é um aspecto que define não só perfil dos alunos, mas organiza o planejamento anual de todo o trabalho político-pedagógico dessas instituições. A pesquisa também mostrou que, embora a seleção seja feita por ordem de inscrição ou sorteio das vagas, todas as três escolas investigadas reconhecem aplicar atividades avaliativas que visam diagnosticar os alunos que ingressariam no 1º ano. Tais instrumentos são elaboradas pelos professores e coordenadores, havendo um grande envolvimento dos profissionais da escola. A pesquisadora assevera que tanto o processo seletivo como as práticas de alfabetização nas escolas particulares carecem de mais pesquisas. "*Refletir sobre de ótimo desempenho acadêmico também nos sugere novos campos de pesquisa na área do letramento digital, já que muitas crianças que formam o público-alvo dessas escolas passeiam com naturalidade por esse meio*" (CRUZ 2013, p. 148). Neste sentido, os apontamentos da autora mostraram como a ação da cultura escolar age sobre as culturas infantis, elucidando a forma como ocorre a transformação dos agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. Elas aprendem a ser alunos sem deixar de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias, estabelecendo a relação entre a escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares e das culturas escolares na atualidade, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e favorecer uma "educação de qualidade". Assim, ao se posicionarem quanto ao ingresso das crianças no 1º

⁶ Santos (2008) ouviu doze professores de escolas públicas da cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul, tendo como objetivo conhecer as suas percepções sobre o ingresso da criança de seis anos de idade na escolaridade obrigatória, bem como a implicação disso na organização no processo de ensino da leitura e escrita iniciais.

⁷ Cruz (2013) ao apresentar uma análise aprofundada sobre alguns aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas em três escolas particulares, no contexto da implantação do EF9A, observou que as principais indagações do corpo docente acerca desse processo, tanto para a EI quanto para o EF, referem-se à adequação dessas práticas à faixa etária das crianças.

Ano do EF, a temática da cultura escolar foi um aspecto recorrente nos depoimentos dos professores e coordenadores. São questões que dizem respeito ao número maior de alunos por turma, tempo reduzido de recreio, a inserção de outras especialidades como: “aulas como artes, educação musical e educação física, o compartilhamento de atividades comuns às crianças mais velhas da escola, atividades avaliativas e notas passam a fazer parte do universo das crianças recém-chegadas ao EF” (CRUZ, 2013, p. 145). São fatores, segundo a autora, que transformaram as crianças em alunos.

Este aspecto é também retratado por Casagrande (2015) e, emergente de questões anteriores, diz que o ingresso mais cedo da criança no EF supõe uma nova significação social: ser estudante. Essa mudança em seu universo social faz com que ela viva uma dualidade: “ser criança” (ofício de criança) e “ser aluno” (ofício de aluno). Os dados e reflexões da autora permitiram afirmar que, “independente do conceito atribuído a essa criança na Escola de Anos Iniciais: aluno, escolar, estudante, educando ou discente; ela será sempre uma criança, um ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e social, um sujeito que tem como direito aprender e brincar” (CASAGRANDE, 2015, p. 195).

E, por último, a investigação de Hashimoto (2012) mostrou que as escolas públicas pesquisadas esperavam pelo sistema de apostilado para então encontrar possíveis caminhos a seguir, demonstrando, por parte dos professores, o desconhecimento dos documentos norteadores da implementação do EF9A. Já nas escolas particulares essa mudança não foi levada em consideração, pois o sistema de apostilas já era o documento de fundamentação de suas práticas educativas. Por esse motivo, Hashimoto (2012) também menciona a necessidade de renovar a identidade docente do professor que atua no novo 1º Ano, muito por conta da demanda por novas metodologias e conteúdo que atendam não só a dimensão cognitiva e pedagógica, mas também a questões de ordem psicológica e sociais voltadas às crianças pequenas. Em linhas gerais, o sucesso do processo de alfabetização de crianças de seis anos deve ser analisado como uma combinação multifatorial de aspectos estruturantes que envolve todo o trabalho encaminhado pela escola e em sala, evitando as análises e reflexões descontextualizadas.

II. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES FRENTE À IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO EF9A

As análises de Silva (2012) evidenciaram que durante a implantação do EF9A os momentos destinados à formação continuada de professores

foram “esporádicos”, e não garantiram um caráter reflexivo de superação ao caráter de instrumentalização. Ausente nas escolas, os projetos ficaram apenas no plano de ideias ou ações muito pontuais, não atendendo às dimensões políticas, econômicas e sociais das crianças. Seus estudos apontam que a existência de vários documentos publicados pelo MEC e SEDUC/PA não sanaram as dúvidas sobre o funcionamento do Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância. “Acredita-se que isso ocorreu pelo fato de que nem todos os profissionais da educação participaram das discussões. Além disso, como se constitui um processo, necessariamente, precisa-se de um tempo maior para compreendê-lo” (SILVA, 2012, p. 148). Para a autora, a organização do processo de aprendizagem voltado ao Sistema de Ciclos incitam reflexões em torno da questão curricular por meio da alfabetização com articulação entre EI e EF mas, ainda assim, esta proposta desvaloriza a infância na escola fundamental e não foi suficiente para que se efetivasse mudança de paradigma.

A sistematização da literatura de Chaves (2012, p. 143) conclui que a implantação da Lei 11.274/06 foi realizada na maior parte dos sistemas de ensino, salvo exceções, sem adequações dos espaços escolares, sem reorganização curricular e qualificação dos profissionais que atuam com crianças. Sua pesquisa asseverou que desde 2006 as matrículas em massa realizadas sem as devidas adequações pedagógicas dos espaços escolares apontaram um descompasso entre o que os documentos oficiais preconizam como imprescindível para um processo de inclusão educacional, respaldado por pressupostos de qualidade e equalização social e sua real efetivação. O novo modelo fez emergir a necessidade de ações que tragam mudanças na estrutura e o funcionamento do sistema educacional, para que o EF9A possa ser considerado um espaço de vivências significativas, pelas quais ocorram aprendizagens e a fundamental permanência da criança neste âmbito. Portanto, para Chaves (2012, p. 144), “a implantação da referida lei foi realizada com tímidas discussões com professores e sociedade em geral, entretanto que coloca em risco a elevação das oportunidades de aprendizagens das crianças”, as quais deveriam ser as principais beneficiadas pela ampliação.

De acordo com as análises dos discursos das professoras pesquisadas, foi possível Araújo (2008) inferir que as formações não estavam sendo suficientes para sanar as dúvidas referentes à importância da não ruptura entre a brincadeira, o lúdico, a aprendizagem e o desenvolvimento entre as duas etapas. Já no que se refere ao espaço físico, a autora levantou que, ao contrário do que se pensou, não significou um entrave na implementação, pois mesmo a escola estando inadequada, a inclusão das crianças efetivou-se graças

ao engajamento de todos na organização dos espaços que a instituição já possuía.

Do mesmo modo, Rodrigues (2013) enfatizou que o novo sistema de ensino faz existir ainda mais a necessidade de formação continuada dos professores, exigindo uma maior atenção para as antecipações de conteúdos e cobranças não condizentes com a realidade das crianças de seis anos, evitando que não recaia sobre eles próprios a responsabilidade por um possível fracasso escolar dos alunos. Nos dois municípios pesquisados observou-se dificuldades enfrentadas pelas equipes no processo de implantação e implementação, tanto a infraestrutura quanto ao currículo a ser adotado, bem como confusões quanto às estratégias de matrícula. Neste sentido as adaptações curriculares estão em pleno processo. A cidade de Joinville colocou em prática o novo currículo desde o segundo semestre de 2012, mas houve muitas dúvidas acerca das concepções e práticas pedagógicas. No município de São Francisco do Sul foi discutido pelos órgãos municipais – Conselho e Secretaria de Educação - e as práticas dos professores foram subsidiadas pelas orientações da supervisão escolar que respondem pela Secretaria Municipal de Educação. Nos relatos dos professores foi recorrente a falta de orientações prévias que fornecessem indicativos para receber o novo público que antes era da educação infantil e que passou a frequentar o EF9A.

A tese de Hashimoto (2012)⁸ constatou que a implementação se deu de maneira “aligeirada e desastrada”, que não houve formações em que os professores pudessem entender as múltiplas dimensões que afetam as crianças com a implementação, acontecendo algumas ações isoladas de que participaram apenas os gestores. Assim, momentos de reflexões coletivas, que deveriam oferecer condições para desenvolver um trabalho de qualidade, que viesse ao encontro das especificidades da criança de seis anos, foram muito escassos, sendo que “as escolas pesquisadas não mostraram conhecimentos consistentes nas novas orientações legais quanto ao 1º Ano” (HASHIMOTO, 2012, p. 183). Para a autora as questões relacionadas à alfabetização precisam ser alinhavadas até o 3º Ano, demonstrando mais uma vez a urgência de formação continuada e a necessidade de rever a formação inicial mesmo de profissionais com larga experiência na EI e atuantes, hoje, no EF9A. Tais saberes adquiridos por meio da experiência deste profissional já não garantem por si só

um trabalho com as crianças de seis anos, por conta de estarem agora num novo contexto, necessitando rever as antigas práticas e cambiá-las, efetivamente, ao encontro dos documentos orientadores da transição e do sistema de ciclos.

Ainda no que se refere a formação de professores, Vilarino (2016, p. 99)⁹ enfatiza que o processo não deve se dar apenas por meio do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰, mas também no espaço/tempo da escola. A autora pondera que embora seja possível ver os avanços em direção a um projeto pedagógico coerente que almeja qualidade educacional, “por outro lado, a escola ainda parece estar presa a um sistema educacional burocrático aliado a condições reais desfavoráveis, sejam de trabalho do professor, sejam de infraestrutura”. A autora problematiza os limites da implementação do Ciclo de Alfabetização, vinculando a educação de qualidade com as condições de trabalho (des)favoráveis, e questiona qual o tempo disponível o corpo docente têm para estudos e pesquisas; carga horária adequada incluindo, também, a histórica desvalorização e desprestígio social em se tratando, principalmente, na parca remuneração desta classe. Todos são fatores que incidem diretamente na prática do professor. Seu estudo considera que “o caminho de alfabetizar letrando está sendo construído a passos lentos e, ainda que seja possível ver os avanços no que diz respeito à educação, muito ainda precisa ser desmistificado, construído e aprimorado no âmbito das concepções que permeiam a educação escolar” (VILARINO, 2016, p. 97).

A investigação de Lummertz (2013), por sua vez, concluiu que persiste a necessidade de repensar toda a proposta pedagógica (mudança de paradigma) com vistas a superar ações de cunho mecânico que levam, por parte das crianças, à cópia e à repetição. O pesquisador enfatiza a necessidade de mais investimentos na formação de professores, visando

⁹ Vilarino (2016) buscou contribuições teóricas de Magda Soares, Emília Ferreira e Ana Teberosky, Isabel Solé, Paulo Freire, Cleoni Maria Barboza Fernandes e Marli André. Realizou, a partir da abordagem qualitativa, um estudo de caso em escola pública estadual de Porto Alegre (RS), e teve como lócus de investigação três turmas: 1º, 2º e 3º anos do EF. Seus instrumentos foram entrevistas semiestruturadas, observação contínua e princípios da análise documental (leitura dos planos de ensino).

¹⁰ De acordo com Silveira et al. (2016), todos os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios brasileiros) firmaram adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesta perspectiva, o PNAIC é considerado uma iniciativa de âmbito nacional que representa uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até os oito anos de idade em Língua Portuguesa e em Matemática, iniciando o processo no 1º Ano e o consolidando no final do 3º Ano do EF9A.

Esse processo é conhecido como progressão automática que compõe o Sistema de Ciclo. Essa consciência se reflete também na grande maioria dos municípios de nosso estado: dos 295 municípios catarinenses, 293 aderiram ao pacto.

⁸ O principal objetivo de Hashimoto (2012) foi investigar sob que condições ocorreu a mudança anunciada pela Lei 11.274/2006, tendo como hipótese inicial o fato de que “as mudanças só se concretizam a partir do momento que os agentes – professores e gestores – conhecem o teor das leis, pareceres e resoluções”. Procurou identificar quais subsídios oferecidos nos documentos podem fundamentar práticas que deem conta de acolher a criança de seis anos.

superar a histórica dicotomização entre o brincar e o aprender no ensino formalizado. Seus estudos consideraram haver uma quantidade significativa de pesquisas científicas com essa temática. Assim, os vários olhares devem permitir constantes (re)avaliações.

Zambelli (2014) destaca que assegurar “a antecipação da escolaridade implica adequação na formação inicial dos professores e na reorganização de sua futura prática pedagógica”, articulando uma nova práxis que atenda as necessidades das crianças de seis anos e, assim, um redimensionamento do seu próprio trabalho educativo. O relato colhido de especialista em EI atribuí, à formação continuada, o melhor caminho para repensar o currículo e alinhar com as formas de avaliação, interna e externa da escola. O autor assevera que apesar da maioria dos professores afirmarem que “a ludicidade é importantíssima para o desenvolvimento desta faixa etária, ainda esbarram em uma prática tradicional e ortodoxa que parte da gestão e inclui os docentes e funcionários, além de espaços físicos nada estimuladores para as crianças” (ZAMBELLI, 2014, p. 57).

A investigação de Moro (2009)¹¹ evidenciou que o processo desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias, como formações e/ou tomadas de decisões, desvelando seus sentimentos de angústia e frustração perante a incerteza quanto às metodologias e às estratégias educativas adequadas às mudanças requeridas pela lei e pelo programa de ampliação proposto pelo MEC. Fatores que levaram a – e revelaram uma – simplificação e acomodação administrativa do processo. No que concerne à realidade/dificuldades enfrentadas com o 1º Ano, Moro (2009, p. 275) diz que os relatos dos professores indicaram existir um “hiato entre as suas experiências reais e as expectativas quanto às condições necessárias para a efetivação de práticas educativas adequadas”, necessitando de um acompanhamento para avaliar o processo, além da falta de esclarecimento quanto à data de corte para o ingresso das crianças nessa etapa. Soma-se a isso o agendamento para o ano escolar seguinte da Provinha Brasil para as crianças egressas do 1º Ano e a ênfase no conteúdo dos cursos de formação continuada, os quais orientam, exclusivamente, o trabalho com a alfabetização.

Loureiro (2010) ressalta que, após a reforma do espaço físico e a contratação de professores, o que saltou à vista foi a urgência de rever radicalmente a formação dos professores(as), principalmente em seus aspectos conceituais e de valores, utilizando a política do EF9A como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito à infância na escola, com toda complexidade que tal desafio exige. Ela considera

também que esta escola pode (e deve) ser campo privilegiado da formação de novos(as) professores(as).

Por fim, a tese de Rabinovich (2012) teve como objetivo conhecer as expectativas das crianças, pais, professores e gestão a respeito da implantação do EF9A e verificar como as escolas se prepararam para receber as crianças de seis anos. Na implementação, a pesquisadora percebeu que a adaptação a essa nova realidade não se restringia às crianças, mas aos professores, gestores, famílias e a todos os envolvidos no processo. Tal medida não teve como efeito propostas concretas de subsídio à passagem e recepção ao novo público infantil. Não houve mudanças, cada nível de ensino trabalha da mesma maneira. Nesse sentido, o acesso da criança ao 1º Ano acarretou preocupações quanto à perda da sua infância. Principalmente quanto à tentativa de apressar a alfabetização e a aquisição de determinadas habilidades, bem como pela ausência de jogos/brincadeiras, de momentos vivenciados através das artes, de histórias lidas, contadas e/ou dramatizadas, entre outros, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de repensar o EF9A e a interseção entre as duas etapas. A pesquisadora assevera que a matrícula da criança de seis anos no EF representa a efetiva diminuição do tempo na Educação Infantil e sua inserção prematura na segunda etapa, tendo como agravante a ausência de uma proposta clara e sólida de acolhimento e respeito às especificidades desse momento de sua vida. Neste sentido, com a antecipação da entrada da criança no ensino formal “não há ganhos e, sim perdas, muitas vezes irrecuperáveis, devido à falta de experiências próprias e necessárias nessa idade” (RABINOVICH, 2012, p. 338).

III. O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE A POLÍTICA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA DE PROGRESSÃO AUTOMÁTICA DA CRIANÇA ATÉ O 3º ANO DO EF9A

Os discursos dos professores analisados por Silva (2012)¹² revelaram que as atividades pedagógicas nas turmas eram realizadas porque existiu uma determinação nacional e estadual e, mesmo desconhecendo alguns aspectos da organização do

¹² Silva (2012) analisou, ao mesmo tempo, os discursos do MEC, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e do professor do EF9A sobre a perspectiva do Ciclo da Infância, com o objetivo de identificar sua relação com os documentos oficiais e com a política de implantação. Para tanto, valeu-se da pesquisa empírica de caráter documental, com pressupostos teóricos baseados na abordagem qualitativa, por meio de autores do campo das políticas públicas educacionais.

Sistema de Nove Anos em Ciclo da Infância¹³, sentiam-se responsáveis pela efetivação da proposta, revelando a transferência de responsabilidade dos órgãos competentes aos profissionais e gestores envolvidos no processo. Tais estratégias evidenciam-se quando mostram as ambivalências ou polifonias de palavras em tom de persuasão nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), quanto ao discurso sobre o ciclo da infância estar carregado de regras comuns de orientação universal, tendo como alvo os professores, gestores e pais. Houve a tentativa, portanto, de torná-los únicos, ou principais responsáveis pela concretização das propostas necessárias para uma educação de qualidade. O Estado ficaria apenas com a dimensão legal, ou seja, as mudanças educativas viriam apenas pelas instituições de leis, decretos, resoluções, etc., sem garantir a concretude de tais discursos oficiais, justificando-se pela “tentativa” de uma educação pública menos excludente. A pesquisadora ressaltou a necessidade de desvelar quais “práticas no EF buscam enquadrar a criança na categoria de aluno, fazendo incorporar todos os comportamentos tidos como pré-requisitos para que a acelerada aprendizagem das letras e números aconteça”. O estudo permitiu entender por Ciclo da Infância a singularidade nos diferentes tempos que perpassam a valorização da identidade infantil, num amplo campo de atuação, não apenas geográfico, mas em suas dimensões sociais, afetivas, cognitivas, emocionais e físicas, concebendo as crianças como seres singulares indivisíveis, mobilizando uma categoria enquanto construção social e não apenas como um dado etário.

A partir do universo docente, Vilarino (2016) compreendeu como as professoras concebem os três primeiros anos do EF para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para a pesquisadora o EF9A é uma das políticas educacionais mais relevantes por instituir o Ciclo de Alfabetização. No entanto, sua pesquisa revelou que essa política precisa ainda ser compreendida pelas professoras e, com isso, temas subjacentes como avaliação e planejamento mesmo não sendo novos, são pouco discutidos e compreendidos no contexto educacional brasileiro. A autora argumenta que vivemos numa lógica em que “ensino bom é ensino que reprova”, exigindo esclarecer que a avaliação é realizada no sentido de promover e não de reter a criança, devendo ser entendida como processo indissociável e constante do planejamento. Ademais, as pesquisas realizadas sobre a organização do ensino em ciclos no Brasil, “surgiu na tentativa de superar fatores como evasão e reprovação no contexto escolar. No entanto, a maioria das experiências não

alcançou os objetivos, pela descontinuidade das propostas por parte dos Governos” (SILVA, 2012, p. 146). O aprofundamento acerca dessa temática permitiu a pesquisadora observar que a política do Ciclo de Alfabetização, por conceber os três primeiros anos na perspectiva da progressão continuada, tem gerado resistências em sua implementação até por parte dos professores, exigindo do corpo docente e da direção escolar importantes e novas compreensões. Por isso o Ensino Fundamental de Nove Anos, embora aponte para uma nova proposta curricular e um novo projeto político-pedagógico de escola, os binômios avaliação e planejamento ainda não são concebidos como processos indissociáveis e constantes. Ademais, seus estudos ressaltaram a necessidade de compreensão da historicidade do EF, pois, de acordo com a pesquisadora, “só por meio dela conseguiremos visualizar os avanços referentes à democratização da educação no Brasil e planejar as mudanças ainda necessárias para uma educação de qualidade” (VILARINO, 2016, p. 97).

Em consonância com as dúvidas dos professores em relação ao Sistema de Ciclos, o estudo de Pedrosa (2011) mostrou que a progressão continuada das crianças para a série seguinte é alvo de insegurança para algumas famílias. Isso se revelou em razão da possibilidade de os filhos não conseguirem acompanhar o novo ritmo exigido no 2º Ano. Assim, a criança que se alfabetiza ainda no 1º Ano torna-se motivo de grande orgulho e status para as famílias. A autora ressalta que, embora existam expectativas por parte da família acerca da alfabetização isso não representa um obstáculo que impeça o professor de realizar seu trabalho. Ao contrário, apontou para a falta de acompanhamento e maior colaboração das famílias em relação ao trabalho da escola. Algumas comparações com outras crianças e instituições realizadas pelos pais a partir do senso comum, bem como o desconhecimento da proposta da escola e do novo EF9A, organizado em ciclo, foram fatores confluentes para importantes obstáculos na consolidação de uma boa relação escola/família. Pedrosa (2011) considerou, por fim, que a garantia de uma educação mais longa não pode significar o rompimento com as práticas da EI, sendo de grande pertinência que os aspectos das singularidades infantis sejam valorizados e contemplados também no contexto do EF. O ciclo da infância deve ser melhor compreendido para ser mais respeitado, assim como a heterogeneidade e a ludicidade, tornando-se necessário rever o volume de atividades voltadas à leitura e escrita, de forma a garantir e atender aos respaldos teóricos que realmente embasam a proposta do novo EF9A.

Rodrigues (2013) enfatizava já ter se passado dois anos da data de obrigatoriedade da matrícula das

crianças de seis anos no ensino fundamental e as dificuldades continuavam; a falta de preparo por parte dos professores para dar conta de um novo público infantil, o tempo maior que elas precisam para as aprendizagens e, o mais preocupante, as apropriações indevidas do que a política realmente se propõe resultando na antecipação das aprendizagens próprias do processo de alfabetização e letramento na educação infantil, com as turmas de cinco anos de idade. Esses impasses ficam ainda mais evidentes quando tem-se, por parte dos docentes, uma compreensão mal elaborada a respeito do sistema de ciclos: já se sabe que a criança tem até o final do 3º ano para concluir o processo de alfabetização, no entanto, nas duas redes municipais de ensino pode-se observar que as crianças tem sido cobradas para dar conta desse processo ainda no 1º ano. “Agora falo do lugar de profissional da educação, cada vez mais as crianças tem sido encaminhadas para atendimentos extra classe por não dar conta do processo de alfabetização e até mesmo já temos recebido queixas de crianças que chegam ao ensino fundamental II com sérias dificuldades referentes ao processo de alfabetização” (RODRIGUES 2013, p. 95). Todavia, a autora assevera que existe indicativos de que inserção das crianças pode ser exitosa, fazendo-se necessária a continuação da pesquisa no intuito de observar como as crianças estão chegando ao fim dos três anos iniciais como orienta o MEC, e que esse tempo se consolide num ciclo próprio às aquisições específicas do processo de alfabetização.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa incursão revelou a persistência de um forte impasse na transição entre a EI e o EF assentado na inadequação de práticas pedagógicas não acolhedoras das especificidades da criança de seis anos. Frente a isto, enfatizamos que a necessidade de rever as práticas pedagógicas destinadas ao EF9A não se situa exclusivamente nos conteúdos, mas encontra-se localizada nas inflexibilidades guardadas no processo como um todo e, sobretudo, na maneira pela qual essas ações foram conduzidas no novo 1º A no ao não conceber a interação humana como princípio elementar do processo educativo subtraindo sua dimensão política, reflexiva, emancipadora, interativa, lúdica e criativa.

Os relatos dos professores participantes dos lócus pesquisados revelaram o desconhecimento dos documentos norteadores da implementação do EF9A, elaborados pelo MEC. Assim, os novos saberes docentes foram sendo alicerçados nos estudos anteriores de graduação, nas especializações e no seu próprio fazer pedagógico, reafirmando a permanência de dúvidas e a necessidade de realização da formação continuada com todo o universo docente.

Observou-se que o ciclo de alfabetização, por conceber os três primeiros anos na perspectiva da progressão continuada, tem sofrido resistências de implementação nos contextos educacionais brasileiros pesquisados. Do mesmo modo, temas subjacentes à essa política, como avaliação e planejamento, precisam ser melhor compreendidos. Esses binômios, por serem poucos discutidos, ainda não são concebidos como processos indissociáveis e constantes.

Muitos desses aspectos já vem sendo discutidos desde a antiga 1ª série, mas continuam sendo merecedores de muita atenção da área e, em grande medida, colocam em xeque a política responsável por ampliar o EF de oito para nove anos. É contínua a relevância de aprofundar os conhecimentos sobre como vem ocorrendo a ampliação em suas dimensões sociológica, política, pedagógica e estrutural.

Para que o Ensino Fundamental de Nove Anos seja realmente implementado com sua nova proposta curricular e um novo projeto político-pedagógico de escola, são exigidos do corpo docente, da direção e de toda a comunidade escolar as devidas compreensões que torne possível a apreensão da multiplicidade e complexidade dos novos elementos que o compõem. Dimensionar, na medida do possível, seus impactos na trajetória escolar de milhões de meninos e meninas brasileiras que frequentam nossos sistemas de ensino, também seria um importante caminho a ser perseguido.

Esperamos que o levantamento também tenha contribuído para superar as divergências reducionistas geradas pela ampliação, que levam indivíduos a tomarem posições radicais, colocando-se de forma simplista contra ou a favor da mesma.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com professores. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: . Acesso em: 5 abr. 2022.
2. CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros. A criança e as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos: um Estudo de Teses e Dissertações. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2022.
3. CHAVES, Suellen da Silva. Implementação do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador: processo participativo ou força da lei? 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

- Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2022
4. CRUZ, Maria do Carmo Gallo. A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: . Acesso em: 01 abr. 2022
 5. HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Ensino Fundamental de Nove Anos: Um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: . Acesso em: 01 mai. 2022.
 6. LOUREIRO, Carla Cristiane. O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: Da “prontidão” à emergência da infância. 2010. 228f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - 219 Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:. Acesso em: 06 mai. 2022.
 7. LUMMERTZ, Favaro Alex Menger. A pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos: Mapeamento de Teses e Dissertações entre os anos de 2006 e 2010. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Canoas (RS), 2010. Disponível em: . Acesso em: 27 fev. 2022
 8. MORO, Catarina de Souza. Ensino Fundamental de 9 Anos: o que dizem as professoras do 1º Ano. UFPR – Curitiba (PR). 2009. Tese. Doutorado em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200018>. Acesso em: 16 fev. 2022.
 9. POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida. O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2016. Disponível em: . Acesso em: 1 mar. 2022.
 10. PEDROSA, Michelha Vaz. A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras. 91f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (MG), 2011. Disponível em: 221 . Acesso em: 1 fev. 2022.
 11. PUGLIESE, Ebe Camargo. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação de São Paulo - SP. 2016. Disponível: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../EBE_CAMARGO_PUGLIESE_rev.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022
 12. RABINOVICH, Shelly Blecher. A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1o Ano. 428p. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (SP), 2012. Disponível em: . Acesso em: 30 abr. 2022.
 13. RIBEIRO, Rosangela Benedita. A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG. 165f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2014. Disponível em: . Acesso em: 1 jun. 2022.
 14. RODRIGUES, Tatiane Dominoni. Ensino Fundamental de nove anos: mais tempo para aprendizagens ou antecipação do fracasso escolar? 2013. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville (SC), 2013. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2022.
 15. SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria, RS. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria /RS. 2008.
 16. SILVA, Luciliana de Oliveira Barros da. Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2010. Disponível em: Acesso em: 1 fev. 2022.
 17. SILVA, Milena Monteiro da. Ensino Fundamental de nove anos: discursos sobre o ciclo da infância. 2012. 153f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UEPA - Universidade do Estado do Pará. Belém PA. . Disponível: Acesso em: 20 fev. 2022.
 18. VILARINO, Josiane Benedito. O Ensino Fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 2016. Dissertação. Mestrado em Educação. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6548>>. Acesso em: 20 mar. 2022
 19. ZAMBELLI, Orlando Cesar. O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiro anos do Ensino Fundamental. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo (SP), 2014. Disponível em: . Acesso em: 01 mai. 2022.