

# **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política**

Bianca Cristina Correa

*Universidade de São Paulo*

## **Resumo**

Neste artigo, apresentamos uma análise do processo de ampliação do ensino fundamental e seus reflexos sobre a educação infantil com base em resultados de pesquisa realizada entre 2008 e 2010, cujo objetivo foi estudar esse processo em um sistema municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se em duas escolas de ensino fundamental e em uma escola de educação infantil. Os resultados revelam, de um modo geral, como nossas atuais políticas públicas têm priorizado os investimentos no ensino fundamental, 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 preparam para as mudanças. Além dos resultados dessa pesquisa, para a produção deste artigo também analisamos dados advindos do acompanhamento de um estágio curricular na disciplina de Educação Infantil que compõe um curso de Pedagogia em universidade pública paulista. Assim, tomando como base os resultados da pesquisa e da análise dos estágios, neste trabalho discutimos, de modo mais específico, como a ampliação do ensino fundamental no município, da forma como vem se realizando, tem se refletido negativamente sobre a organização pedagógica da educação infantil. Constatamos, por exemplo, que atividades mecânicas como cópia de letras e números vêm ocorrendo de maneira cada vez mais intensa, sob o argumento de que uma preparação para o ensino fundamental durante a pré-escola seria, agora, ainda mais necessária.

## **Palavras-chave**

Educação infantil – Ensino fundamental de nove anos – Políticas educacionais.

### **Correspondência:**

**Bianca Cristina Correa**

**Rua Albert Einstein, 660**

**14051-110 – Ribeirão Preto/SP**

**E-mail: biancacorrea@ffclrp.usp.br**

## **Early childhood education and fundamental education: challenges and mistakes in the implementation of a new policy**

Bianca Cristina Correa  
University of São Paulo

### **Abstract**

*We present in this article an analysis of the process of extension of fundamental education and of its impacts on early childhood education based on results of a study conducted between 2008 and 2010, whose object was to investigate this process in a municipal public school system of the State of São Paulo. The research, following a qualitative approach, was carried out in two elementary schools and one early childhood education school. The results show how, generally speaking, our current public policies have announced priority to the investments in fundamental schooling, without increasing their amount significantly, and how, at the same time, in the implementation of new measures, they disregard the school reality and fail to prepare it for the changes. Apart from the results of the study, this article also draws on the analysis of data coming from an undergraduate apprenticeship period conducted as part of the discipline of Early Childhood Education of a Pedagogy course at a public university of the State of São Paulo. Based then on the results of the research and on the analysis of apprentice periods, we discuss more specifically in this text how the extension of the fundamental education in this municipality, in the form it has taken place, has had negative impact on the pedagogical organization of early childhood education. We observe, for instance, that mechanical activities such as copying letters and numbers are been used more and more intensely under the argument that a preparation for fundamental education during pre-school is now even more necessary.*

### **Keywords**

*Early childhood education – Nine-year fundamental education  
– Educational policies.*

**Contact:**  
Bianca Cristina Correa  
Rua Albert Einstein, 660  
14051-110 – Ribeirão Preto/SP  
E-mail: biancacorrea@ffclrp.usp.br

Os estudos sobre educação infantil (EI) no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, têm evidenciado como essa etapa educacional vem sendo historicamente colocada em segundo plano no que se refere às políticas públicas para a área (Franco, 1989; Rosemberg, 1989; 2002; Kramer, 1991; 1995; Souza, 1991; Kuhlmann Jr., 1998; 1999; 2000; Barreto, 2003).

Mais recentemente, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, no plano da legislação, bem como das orientações oficiais emanadas do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), observamos avanços importantes tanto no reconhecimento da EI como direito de todas as crianças quanto no entendimento de que, para se obter bons resultados, é imprescindível que as instituições contem com certos padrões de qualidade. Todavia, apesar desses avanços na letra da lei e no discurso em defesa de uma EI de qualidade que se generaliza, constatamos que, objetivamente, para essa etapa educacional, as políticas públicas continuam insuficientes, e o ensino fundamental (EF) prossegue como o foco principal de investimento. Vejamos como isto se evidencia, sobretudo, nos últimos vinte anos de nossa história.

Nos anos 1990, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi uma evidência da centralidade ocupada pelo EF em nossas políticas públicas, uma vez que os recursos desse fundo se destinavam exclusivamente a esse nível de ensino. Em muitos municípios nos quais a matrícula na EI vinha crescendo, o processo foi interrompido, havendo uma estagnação e, em alguns casos, diminuição da oferta (Guimarães, Pinto, 2001). Dirigir a maior parte dos recursos ao EF sem aumentar de fato o seu valor foi uma opção da política educacional de Fernando Henrique Cardoso, que, por sua vez, foi fortemente influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial (Fonseca, 1998; Altmann, 2003). Nesse contexto, os recursos continuavam insuficientes não apenas para a EI, mas para o próprio EF. Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, como uma das metas

a alcançar até 2011, a ampliação do EF com o ingresso das crianças aos 6, e não mais aos 7 anos de idade. Assim, desde aquele momento, havia certo consenso, até mesmo entre pesquisadores e militantes do campo educacional, de que, com mais um ano de escolaridade obrigatória, ampliando-se o EF, maiores oportunidades de aprendizagem seriam automaticamente garantidas aos estudantes brasileiros, sobretudo àqueles pertencentes às camadas mais empobrecidas da população. Em 2005, a Lei nº. 11.114 (Brasil, 2005) alterou a redação dada à LDB (Brasil, 1996) e tornou obrigatório o ingresso no EF aos 6 anos de idade. Em 2006, com a aprovação da Lei nº. 11.274 (Brasil, 2006), ocorreu outra alteração, ficando definido que a duração do EF passaria de oito para nove anos.

Como se pode observar, as reformas estruturais que vêm ocorrendo em nossa educação básica estão focadas no EF. Mas o problema não reside numa possível opção por esse nível de ensino, e sim na falta de recursos que, mesmo com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que significou algum avanço –, não vêm aumentando a ponto de contemplar o que nossa legislação afirma como princípio de qualidade da educação e como direito de todas as crianças (Brasil, 1988; 1996). Nesse sentido, o foco no EF tem significado não um aumento global dos recursos destinados à educação, mas, antes, uma restrição ainda maior para as outras etapas da educação básica brasileira; ademais, destacamos como, além de não ampliar recursos, os nossos poderes públicos implantam reformas sem considerar a realidade dos sistemas e sem nenhuma preparação ou organização prévia das escolas.

Considerando, então, que as alterações legais mais recentes quanto à idade de ingresso e quanto à duração do EF deveriam ser acompanhadas de mudanças na organização e na estrutura da escola, bem como demandariam uma atenção especial às crianças de 6 anos que, agora, entrariam em massa nesse nível de ensino, inferindo,

por outro lado, que embora a reformulação da LDB se referisse apenas ao EF, a EI certamente seria afetada, demos início a uma pesquisa, em 2008, sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos em um município paulista. Foi, portanto, a entrada das crianças no EF, agora em massa, aos 6 de idade que despertou nosso interesse em saber como elas seriam recebidas nesse nível de ensino tendo em vista os direitos e os padrões de qualidade estabelecidos para a EI, já que até aquele momento, pela lei, elas eram consideradas como alunos desta etapa da educação básica. Por outro lado, interessou-nos acompanhar como essa mudança no EF se refletiria na EI e como, em ambos os níveis, o poder público conduziria esse processo.

Neste artigo, apresentamos em linhas gerais, os procedimentos metodológicos e parte dos resultados da pesquisa, bem como dados sistematizados a partir da nossa experiência no acompanhamento de estágios em educação infantil. Trataremos, mais especificamente, da relação entre a EI e o EF a partir das leis n.º 11.114 (Brasil, 2005) e 11.274 (Brasil, 2006).

### **Procedimentos metodológicos**

Em nossa metodologia de trabalho, de abordagem qualitativa (Stake, 1983), tomamos como campo mais amplo de investigação a legislação educacional em vigor, aprovada em âmbito federal e municipal, bem como as demais orientações e regulamentações dessas esferas de governo e, como foco mais específico de análise, selecionamos inicialmente uma escola pública de EF que compõe o sistema municipal de educação de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, onde a reorganização foi implantada a partir de 2007, com base em Resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) ao final de 2006. Assim, procuramos transitar entre a análise da política educacional e a análise das práticas pedagógicas que se materializam no âmbito da escola, conforme proposto por Rockwell (1986).

O projeto original, de maior escopo, deu origem a dois estudos complementares em nível

de iniciação científica<sup>1</sup>, e, assim, conseguimos acompanhar três escolas municipais, sendo duas de ensino fundamental e uma de educação infantil (pré-escola), o que ocorreu entre os anos de 2008 e 2010. Em todos os casos, foram elaborados roteiros de observação e de entrevistas específicos, e os cuidados éticos foram tomados informando-se os sujeitos dos objetivos dos estudos e coletando-se a autorização de todos os envolvidos, com a garantia de sigilo das fontes.

Em uma das escolas, acompanhamos pessoalmente duas turmas de crianças desde o seu ingresso no 1º ano, em 2008, até 2010, quando elas completaram o assim chamado primeiro ciclo do EF. Durante o primeiro ano, acompanhamos as duas turmas em situação de aula, em classe, durante o recreio e em aulas de educação física por um período contínuo de dez dias em cada turma. Esse procedimento teve o objetivo de captar a dinâmica de cada turma, observando continuidades e rupturas na rotina de trabalho da escola e na forma como as crianças vivenciavam essa rotina. Ao longo do ano, estivemos com os dois grupos em outros momentos, especialmente durante a primeira semana de aulas, ou seja, no período de adaptação, e no final do ano, durante o processo de encerramento das aulas. Durante o segundo ano, as visitas foram mais esporádicas, ocorrendo no início e ao final de cada semestre. Durante o terceiro ano de observação, fomos à escola apenas no início e ao final do ano letivo. Durante os três anos, as crianças de cada turma foram entrevistadas, por meio de conversas em grupos com no máximo dez alunos, quando solicitávamos que, além de falarem livremente sobre a experiência que estavam vivenciando, sobre as atividades mais prazerosas e aquelas consideradas mais difíceis ou desagradáveis, desenhassem sobre tais atividades.

**1.** O primeiro, intitulado "Práticas pedagógicas na pré-escola e suas relações com o ensino fundamental de nove anos: uma discussão acerca de qualidade na educação infantil", de Melina Cambi, contou com apoio da Fapesp e foi concluído em 2008. O segundo, sob o título "Ensino fundamental de nove anos: análise das condições de infraestrutura e funcionamento de uma escola municipal", de Amélia Hayashi, contou com apoio do CNPq e foi concluído em 2010. Gostaríamos de enfatizar o empenho das alunas, que, além de contribuírem sobremaneira com o projeto maior, realizaram suas monografias com muita qualidade.

Assim, além de desenhos, tínhamos a gravação em áudio dessas conversas para análise posterior. Todas as professoras que assumiram essas duas turmas de crianças durante o 1º, o 2º e o 3º ano foram entrevistadas uma vez, durante o período em que eram as responsáveis pelas respectivas turmas. Ainda no âmbito da escola, a equipe técnica também foi entrevistada em diferentes momentos ao longo dos três anos em que acompanhamos pessoalmente essa unidade, perfazendo um total de seis entrevistas.

Na outra escola de EF, contamos com uma bolsista de iniciação científica (IC) no processo de coleta de dados, Amélia Hayashi, que ficou responsável pela observação *in loco* e pela realização das entrevistas durante o ano de 2009. Nesse caso, o foco foi dirigido à organização do tempo e do espaço destinados aos alunos do 1º ano, sendo a escola escolhida porque, como exceção ao conjunto do município, ela também atendia alunos de pré-escola e contava com um espaço físico especialmente destinado a essa faixa etária. As observações ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2009, semanalmente, com outras duas visitas no segundo semestre. Três turmas de 1º ano foram acompanhadas, sendo as três professoras responsáveis entrevistadas duas vezes, bem como uma mãe de cada turma, a diretora da escola e um dos inspetores de alunos.

Finalmente, na pré-escola, contamos com outra bolsista de IC, Melina Cambi, que acompanhou uma turma de último ano dessa etapa ao longo do primeiro semestre de 2008. Como estávamos no segundo ano de implantação do EF de nove anos no município, a bolsista retornou ao campo por duas vezes, no segundo semestre, a fim de acompanhar reuniões da direção com as famílias quando o tema em foco foi objeto específico de discussão. Nessa pré-escola, esperávamos encontrar apenas turmas de 5 anos de idade frequentando a última etapa; entretanto, os ajustes ainda não haviam sido completados – o que já foi considerado como um resultado do estudo, sobre o qual falaremos mais adiante –, por isso acompanhamos um

grupo de 6 anos indicado pela diretora da escola, porque as crianças ali matriculadas certamente iriam para o ensino fundamental no ano seguinte. Nesse caso, foram acompanhadas as aulas durante os cinco primeiros dias do ano letivo e, ao longo do semestre, uma vez por semana. Houve levantamento de informações com as crianças por meio de conversas informais, realizadas em pequenos grupos e audiogravadas. A professora, três mães de crianças da turma, bem como a diretora da escola também foram entrevistadas<sup>2</sup>. Além do “dado” de que o município não conseguira regularizar as matrículas até aquele momento, outro destaque foi possível, pois, como a rede estadual de São Paulo viria a implantar o EF de nove anos em 2009, iniciando pelo 2º, e não pelo 1º ano, as famílias da turma observada na pré-escola se viram, ao final de 2008, com uma difícil decisão a tomar: caso seus filhos fossem para a rede municipal, seriam matriculadas no 1º ano, caso fossem para a estadual, poderiam ser matriculadas no 2º.

Além da pesquisa empírica nas três escolas e da análise da legislação, entrevistamos os responsáveis técnicos pela implantação do EF de nove anos no sistema municipal, bem como os formadores que organizaram encontros com professores de 1º ano em 2007 e com estes e os de 2º ano em 2008. Embora não tenhamos participado desses encontros, tivemos acesso às pautas de todos eles e pudemos, portanto, analisar o seu conteúdo e a ênfase dada à formação.

De modo a complementar a análise que ora propomos, neste artigo consideraremos também os dados organizados a partir de protocolos de observação, cadernos de campo e relatórios de estágio realizados por nossos alunos do curso de Pedagogia. Esse estágio<sup>3</sup> é realizado ao longo de um ano, durante o qual cada grupo de alunos permanece em uma única creche ou pré-escola a fim de melhor conhecer sua organização e

**2.** Os responsáveis pela educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação não aceitaram conceder entrevistas, embora a pesquisa estivesse autorizada pelo então Secretário de Educação.

**3.** OTrata-se de disciplina ministrada coletivamente sob a responsabilidade de quatro profissionais: a autora, Bianca Correa, Débora Piotto, a quem agradecemos a leitura dos originais deste artigo, Érika Andrade e Sílvia Nassif.

suas práticas cotidianas. Como protocolo de observação, utilizamos o documento intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC/SEF/Coedi, 1995), com algumas adaptações. O documento, embora elaborado em 1995, ainda se configura como importante instrumento para avaliação da qualidade na educação infantil, qualidade esta que toma como referência a garantia de direitos das crianças, que, por sua vez, foram reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil aprovadas em 2009 (Brasil, 2009). A opção por esse documento como roteiro de observação visa orientar o olhar de nossos estudantes tendo em vista a legislação em vigor e a qualidade da educação infantil a que todas as crianças têm direito. Com essa organização da disciplina/estágio, podemos dizer que obtemos informações bastante detalhadas sobre o cotidiano das creches e pré-escolas, já que nossos alunos realizam uma espécie de estudo de caso (Stake, 1983) com recursos típicos dessa abordagem de pesquisa, ainda que não seja este o objetivo da atividade para eles. Além disso, o fato de trabalharmos com um número reduzido de instituições nos permite que, além de contar com os dados de observação de nossos alunos, tenhamos condição de visitar pessoalmente essas unidades. Assim, julgamos que, embora não façam parte de pesquisa sistematizada, os elementos de que dispomos em decorrência de nossa prática docente podem nos auxiliar nas reflexões que aqui apresentamos.

### **A implantação da nova política e o foco no EF**

Vejamos, então, como o processo ocorreu no município em estudo e como, em primeiro lugar, o foco incidiu no EF e, em segundo lugar, quais têm sido as consequências para EI.

Como anteriormente mencionado, a nova estrutura do EF no município selecionado para o estudo teve início em 2007. Legalmente, essa

reorganização foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2006 e, assim, observamos como primeiro dado a destacar o fato de que não houve participação dos profissionais da escola nesse processo. Professores, diretores e coordenadores foram surpreendidos no início do ano letivo, em 2007, com a notícia de que a partir daquele ano as crianças ingressariam aos 6 anos no EF e esse nível de ensino passaria a ser composto de nove anos.

Se, por um lado, os profissionais do EF foram assim surpreendidos, por outro, ao menos aqueles professores que atuavam no novo 1º ano foram chamados para tomar conhecimento da medida e convidados a participar de um processo de formação continuada que teve início em março de 2007. Durante esses encontros, um novo referencial curricular foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e debatido com os professores. Esse processo prosseguiu no ano seguinte, quando, então, concluíram um documento para os cinco anos do primeiro ciclo do EF. Concomitantemente com a construção desse referencial, foram elaboradas fichas de acompanhamento individual da aprendizagem dos alunos seguindo o mesmo processo: em 2007, as fichas foram produzidas apenas para o 1º ano e, posteriormente, para os demais anos do EF<sup>4</sup>. Além da formação continuada e da produção de novos organizadores do currículo, a SME também destinou recursos para a compra de móveis adequados ao tamanho dos novos alunos, comprou jogos pedagógicos diversos para todas as escolas de EF da rede e instituiu a figura do professor auxiliar para atuar inicialmente no 1º ano e, depois, também no 2º e 3º. Trata-se de um profissional com formação específica para atuar no magistério e que acompanhava duas ou três turmas ao longo da semana, dependendo do tamanho da escola.

Em outro trabalho (Correa, 2010) tratamos mais detidamente, no âmbito do próprio EF, das medidas adotadas pela SME, seus limites e a maneira como foram percebidas e vividas nas

**4.** Essas fichas já foram alteradas, mas, para o que importa nesta apresentação, vale afirmar o esforço despendido nesse processo inicial.

escolas em que realizamos a pesquisa empírica. Aqui, dado o objetivo deste trabalho, o que queremos destacar é que, mesmo reconhecendo alguns equívocos nessas medidas, elas tiveram absoluta centralidade na agenda da política educacional do município, restando à EI muito pouco, ou quase nada.

Constatamos, pois, que, em relação à implantação do ensino fundamental de nove anos, todos os esforços da SME se dirigiram para este nível de ensino, com investimentos, ainda que insuficientes, na formação docente, na compra de materiais, na contratação de professores auxiliares, bem como na promoção de uma reestruturação curricular. No caso da educação infantil, nenhuma medida foi adotada.

### **A ampliação do ensino fundamental e seus reflexos sobre a educação infantil no sistema municipal analisado**

Com relação à educação infantil, constatamos que professores e diretores da pré-escola sequer foram informados das mudanças no ensino fundamental no ano de sua implantação, as quais teriam, necessariamente, reflexos sobre o seu trabalho. Mesmo para as diretoras das pré-escolas acompanhadas, que, no sistema em análise, têm maior contato com a equipe da SME, não foram oferecidas informações até o final de 2007, primeiro ano de implantação da nova política. Ao final daquele ano, e nos dois seguintes, houve orientações sobre a organização das matrículas, mas não sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as turmas de 3, 4 e 5 anos que passariam a compor as pré-escolas.

No início de 2008, quando estivemos na pré-escola na qual realizaríamos parte da pesquisa, a diretora nos afirmou categoricamente que o EF de nove anos não havia sido implantado em toda a rede municipal, mas apenas em algumas escolas, o que não correspondia à realidade. Sua afirmação se baseava no fato de haver, ainda naquele que já era o segundo ano em que o EF de nove anos estava em vigência, crianças

com 6 anos completos frequentando a pré-escola, bem como no fato de que não recebera, até aquele momento, nenhuma orientação, ou sequer informação, sobre a referida mudança. Numa segunda visita, cerca de um mês depois, quando as aulas tiveram início, a diretora havia buscado, por conta própria, informações sobre a nova situação da rede municipal. Ainda assim, o que ela sabia se referia à generalização da nova organização do EF no município, mas não a orientações específicas sobre como lidar com a questão naquele ano e no seguinte, quando, então, não haveria mais crianças de 6 anos na pré-escola que dirigia. No segundo semestre de 2008, pudemos acompanhar uma reunião dessa diretora com as mães dos alunos de 5 e 6 anos, quando ela garantiu que alteraria a organização do tempo e a rotina de atividades da instituição, evidenciando uma tentativa de atender às expectativas e preocupações que as mães demonstraram ao saber que, no primeiro caso, para crianças com 5 anos completos, seus filhos sairiam um ano mais cedo da pré-escola e iriam para o 1º ano e, no segundo caso, as crianças com 6 anos completos poderiam ser matriculadas diretamente no 2º ano se fossem para escolas da rede estadual. A diretora afirmou, assim, que diminuiria o período de atividades e brincadeiras no parque e organizaria, com as professoras, atividades específicas que preparassem as crianças, especialmente as de 5 e 6 anos, para o ingresso no EF.

A situação descrita é importante para evidenciar como os profissionais da educação infantil no município ficaram à margem do processo de reorganização do ensino. Assim, nossas observações têm mostrado que, em parte como decorrência dessa falta de orientação, as professoras dessa etapa educacional têm tido dificuldades no entendimento sobre como proceder com os pequenos e, de um modo geral, têm antecipado cada vez mais atividades tidas como de alfabetização já para as turmas de 3 anos de idade, e, para as turmas de 5 anos, tais atividades têm composto a maior parte do tempo que as crianças permanecem na pré-escola. Vale

lembrar, neste ponto, o contido no artigo 29 da LDB, segundo o qual a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (...)” (Brasil, 1996). Já no artigo 9º das recentemente aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009), está afirmado que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Tais práticas deveriam se organizar por experiências que, entre outros aspectos, garantissem e promovessem:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]. (Brasil, 2009)

Mas, se, como vários estudos já demonstraram, a pré-escola tem uma identidade pouco consolidada, o que se constata pela forma como o trabalho se desenvolve, uma vez que os professores dessa etapa educacional parecem não compreender a importância do brincar, relegando essa atividade para segundo plano e insistindo em práticas que, mesmo no ensino fundamental, são consideradas equivocadas, tais como a cópia mecânica de letras e números, a situação atual parece favorecer o acirramento dessa falta de identidade. Conforme pesquisas de Oliveira e Ferreira (1989), Kishimoto, (2001), Wajskop (2001) e Galvão (2004), o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das pré-escolas vem, de longa data, sendo

confundido com práticas muito comuns do EF. Tais práticas, no âmbito do próprio EF, têm sido objeto de crítica entre esses mesmos pesquisadores e outros, já citados neste trabalho, no que se refere ao seu caráter mecanicista e limitador das possibilidades de expressão entre as crianças, ou seja, uma pedagogia centrada na figura do professor e na exposição de conteúdos que devem ser memorizados ou assimilados por meio do treino e da repetição por parte dos alunos. Se essa relação de ensino não seria adequada a alunos do EF mesmo quando o ingresso ocorria aos 7 anos de idade, no caso da educação infantil ela nos parece totalmente inadequada. O que queremos enfatizar, pois, é que essas práticas não surgem na educação infantil com o advento do ingresso aos 6 anos no EF, ou seja, não são uma decorrência direta dessa nova organização etária, mas, ao contrário, ocorrem desde há muito e têm sido objeto de crítica também já há algum tempo.

Um exemplo dessa situação é oferecido pela análise do material coletado por meio dos protocolos de observação já mencionados, preenchidos por nossos alunos durante o estágio. Esta análise evidenciou que direitos básicos já consagrados na LDB de 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069 de 13/07/1990) e nas DCNEIs de 2009 são sistematicamente desrespeitados, e esses resultados se coadunam com aqueles encontrados nos estudos anteriormente mencionados e em outros, mais recentes, tais como os de Campos e Cruz (2006) e Cruz (2009). Assim, o que constatamos ao sistematizar as respostas desses protocolos, tendo como base quatro pré-escolas municipais, no que se refere ao direito à brincadeira, é que: os brinquedos para o jogo de são doações feitas pelas próprias professoras ou pelas famílias, portanto, não são objeto de investimento por parte da Secretaria de Educação; estes brinquedos, assim como outros, não ficam disponíveis para as crianças, pois mesmo quando acessíveis, seu uso é constantemente controlado pelas professoras; as rotinas são organizadas de forma rígida, não se garantindo tempo suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras, especialmente as de faz de conta,



por parte das crianças; os adultos, no caso, as professoras, não participam das brincadeiras e, de um modo geral, estas são percebidas como atividades livres que devem se desenvolver espontaneamente e em momentos tidos como de descanso entre uma lição/tarefa e outra.

Todavia, o que temos observado como dado novo é o discurso que começa a sustentar essas posturas por parte das professoras e como elas vêm sendo adotadas cada vez mais cedo e de modo mais intenso. Além dos clássicos exercícios de cópia, observamos que, em 2008 e 2009, em comparação com anos anteriores, aumentou o número de atividades ainda mais mecânicas, como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos. No cronograma de atividades semanais de um desses grupos, observamos que estava prevista ao menos uma saída diária para o parque, mas, na prática, era muito comum que esse tempo fosse ocupado em sala, com aqueles exercícios, uma vez que as crianças demoravam mais para completá-los. Em 2010, uma professora que atuava com essa faixa etária, explicou aos estagiários que seu objetivo era de que a turma terminasse o ano “conhecendo” todo o alfabeto e, por conta disso, preferia abrir mão de algumas saídas para o parque. Outra professora, atuando com a mesma faixa de idade, em reunião com as famílias, explicou-lhes que, no início do ano, como as crianças estavam em fase de adaptação, ela brincava mais e reservava mais tempo para isto, mas, a partir daquele momento – 2º bimestre –, estava “trabalhando mais a parte pedagógica”, com atividades em “folhinhas” e desenhos para pintar. Entre as turmas de crianças com 5 anos de idade, observamos a intensificação de lições de casa e sua correção em classe, com a professora registrando as “respostas” na lousa e as crianças refazendo em suas folhas xerocadas ou cadernos, numa clara reprodução da organização do trabalho com alunos do ensino fundamental. Uma das professoras afirmou que se sentia forçada a preparar seus alunos de 5 anos,

treinando-os para o uso de cadernos com pauta, para a realização de tarefas de casa, para um tempo maior de permanência sentados em sala de aula e, conseqüentemente, um tempo menor de brincadeiras, pois acreditava que isso os ajudaria no ano seguinte, quando ingressassem numa escola de EF. Todas as professoras que em 2009 e 2010 estavam atuando com turmas de 5 anos declararam aos estagiários sua preocupação em preparar seus alunos para essa transição, o que se traduzia, como se observou no decorrer dos estágios, em diminuição do período destinado às brincadeiras e em antecipação/intensificação de atividades como as já descritas, muito presentes no EF. Conforme nossas observações junto aos dois grupos de alunos do EF, todos eles haviam frequentado uma pré-escola que, conforme seus próprios relatos, havia se preocupado em “prepará-los” por meio de “cópia do alfabeto”, “desenho para pintar”, “cópia dos números” e afins. Mas, como pudemos constatar, e como relataram as professoras dessas turmas, tanto no 1º quanto no 2º ano, as crianças não correspondiam às expectativas da escola:

Por isso que eu acho que precisa repensar [a organização do ensino fundamental de nove anos], porque é muita cobrança perto da criança que a gente recebe. Então, você receber uma criança que não tem noção nenhuma, que não conhece... esse ano eu tive crianças no primeiro ano que não conheciam cor! Não sabiam contar até dez! Alfabeto, então... poucos conheciam. (Magali<sup>5</sup>, professora de uma turma de 1º e outra de 2º ano, 2009)

O que constatamos é que, se a dificuldade em tomar a brincadeira como atividade principal no período da educação infantil, por parte das professoras, já existia, ela agora ganha uma razão mais racional para se justificar. Retomemos a afirmação de que não se trata de algo novo, mas, sim, algo que ganha novos contornos de

**5.** Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

sustentação, dificultando, pois, o fortalecimento de uma identidade profissional própria, de uma especificidade da educação infantil que, por ser diferente, não é menos importante. Correa (2003), ao discutir como as prescrições pedagógicas apontavam para a necessidade de uma “competência técnica”, afirma que, embora se voltassem ao EF, tais prescrições também afetaram os profissionais da educação infantil. A autora exemplifica como essa ideia podia ser observada nas práticas de muitas pré-escolas:

[...] é comum observar professoras que, após a realização de um jogo ou brincadeira muito rica em possibilidades de reflexão para as crianças, sentem-se na obrigação de “sistematizar” a aprendizagem e, então, “completam” a atividade oferecendo folhas com exercícios que, em geral, servem apenas para treinar a motricidade e aquietar a meninada. (Correa, 2003, p. 109)

O que nossos estagiários observaram nesse sentido foi como as propostas estavam além das possibilidades das crianças, na medida em que, por exemplo, exigiam uma longa permanência em sala realizando cópia de letras e números, restando pouco ou nenhum tempo para brincar, o que ocasionava, em geral, uma situação de tensão, sobretudo entre as crianças dos grupos de 3 e de 4 anos.

Quando afirmamos, aqui, que as atividades observadas estavam além das possibilidades das crianças, não estamos nos opondo a um caráter preparatório que, conforme Nascimento, Araújo e Meigueis (2009) está presente em qualquer etapa da vida e, assim, também na educação infantil. Concordamos com estas autoras sobre o fato de que, com base na teoria histórico-cultural, é possível afirmar:

Há que se preparar a criança, na Educação Infantil, para aquele vir a ser do homem, para o mais alto nível de desenvolvimento possível para cada indivíduo. Isso significa permitir a

apropriação e incorporação da experiência social, e não só a acumulação de conhecimentos e habilidades, mas, a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas, de condutas culturais ou de determinadas funções psíquicas superiores. (Nascimento, Araújo, Meigueis, 2009, p. 64)

A questão é o conteúdo que se tem tomado como referência para desenvolver aquilo que está sendo compreendido como preparação. Na realidade, o que observamos é uma antecipação, no sentido de se “fazer antes do tempo”, de atividades que mesmo no EF, quando as crianças aí ingressavam com 7 anos, já eram consideradas inadequadas (Galvão, 2004). O que tem ocorrido, portanto, é a proposição de rotinas que não respondem a necessidades típicas da faixa entre 3 e 5/6 anos, especialmente no que se refere à brincadeira, e, nesse sentido, também não contemplam o caráter preparatório, tal como explicitado acima, que a educação infantil poderia ter em relação ao ensino fundamental.

Além dessa dificuldade em tomar o que seria específico da pré-escola – a interação e o brincar –, considerando, ao mesmo tempo, formas adequadas de contribuir com a continuidade de sua educação no EF, outra constatação que nosso estudo tem permitido é a de que, apesar do esforço em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental por parte das professoras da pré-escola, temos observado maior crítica por parte de professoras do ensino fundamental no sentido de que, além de chegarem mais novas ao 1º ano, as crianças têm chegado despreparadas da educação infantil, conforme ilustramos anteriormente com a afirmação da professora Magali. Além disso, na escola em que temos acompanhado as crianças desde 2008, ouvimos também declarações como as seguintes:

Então, precisa ter o compromisso, da pré-escola e do ensino fundamental. A impressão que eu tenho é que estão cobrando só da

gente... e você não recebe a criança apta a entregá-la alfabética no final do ano. (Andréa, professora de uma turma de 2º ano, 2009)

Aqui nós estamos recebendo [crianças vindas da pré-escola] sem bagagem nenhuma... então, se está acontecendo isso, não estão falando a mesma linguagem na pré-escola. Mas, aí por exemplo, aqui a gente se mata, faz isso olha, pra entregar a criança... não entregou alfabética no final do ano, mas, o mais próximo possível... então, o pré também... tem metas? Eu não sei, tem que ter metas... então, como é que eu vou mandar essa criança para o primeiro ano? Tem que ter metas, como tem para nós. (Magali, professora de uma turma de 1º e outra de 2º ano, 2009)

Durante a entrevista com essas duas professoras, em 2009, comentamos que acompanhávamos também uma pré-escola municipal e que, em 2008, a diretora sequer fora informada pela SME sobre as mudanças no EF, ao que a professora Magali comentou:

E quem que é cobrado depois, de tudo isso? O professor. A criança não é atendida nas necessidades que ela tem, que isso aí é uma obrigação do Estado, atender a criança na necessidade que ela tem, seja ela qual for... se nem os dirigentes da escola estão por dentro das mudanças, como é que vai ser? O que ele vai passar para o professor dele? O professor não vai à Secretaria de Educação colher informações, você entendeu? A gente faz o que é passado pra gente aqui... não sei nem se na pré-escola tem formação [para os professores]. Você vê, a gente não sabe nem quem são os coordenadores [da educação infantil na SME]. (Magali, professora de uma turma de 1º e outra de 2º ano, 2009)

Os dados sugerem, desse modo, que a necessária integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente no

momento de transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica<sup>6</sup>.

Como último dado a apresentar, e que nos ajuda a compreender como a priorização do EF por parte do sistema em análise tem sido negativa para a EI, mencionaremos os processos de avaliação adotados nesses dois níveis de ensino. Já mencionamos que em 2007 a SME iniciou um processo de formação para os professores que assumiram o 1º do EF e, concomitantemente, foram elaborados um novo referencial curricular e fichas de acompanhamento individuais como instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. No caso da EI, embora não tenha havido um processo de formação nem tampouco de discussão e construção de um novo currículo<sup>7</sup>, foram elaboradas fichas de acompanhamento individual também para os alunos dessa etapa da educação, as quais foram apresentadas aos professores como documentos a serem preenchidos no início, no meio e no final do ano. As fichas eram compostas de três grandes “áreas” (cognitiva e motora; raciocínio lógico-matemático; língua e linguagem), que se desdobram em várias “habilidades”, perfazendo um total de 100 itens no conjunto das áreas. Para cada “habilidade”, o professor deveria preencher uma opção indicando se a criança

**6.** Cumpre informar que, a partir dos dados da pesquisa, atualmente estamos oferecendo, em parceria com Érika Andrade, um curso de extensão cultural na universidade, com o objetivo de discutir o papel da brincadeira na infância e do qual participam tanto professoras de 1º e 2º anos do EF quanto da pré-escola. Com isto, tentamos contribuir para promover, além de um aprofundamento teórico sobre o tema, um diálogo entre profissionais desses dois segmentos da educação básica.

**7.** Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da SME, e relato dos profissionais da pré-escola entrevistados, a organização do trabalho baseava-se no conteúdo do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), documento publicado pelo MEC em 1997.

“NÃO” possuía tal ou qual habilidade, se “SIM, COM AJUDA” ou se “SIM, SEM AJUDA”. Além disso, no caso do assim chamado “pré-III”, cujas crianças estariam com 5/6 anos, outra ficha deveria ser preenchida indicando os “níveis” de escrita e de leitura. Apenas para ilustrar como essas fichas foram elaboradas, e como representaram muito mais uma “cópia” do instrumento destinado ao EF, daremos o exemplo de um dos itens dispostos na área “cognitiva e motora”, reproduzindo parte de seu conteúdo na tabela abaixo:

Inicial			Semestral			Final		
NÃO	SCA*	SSA*	Não	SCA	SSA	Não	SCA	SSA

Área cognitiva e motora  
 Habilidades sociais, afetivas e atitudinais: o aluno...  
 Apresenta atitudes egocêntricas (tudo é meu)

Fonte: Dados de pesquisa. Ficha de avaliação da pré-escola de um sistema municipal de educação do interior do Estado de São Paulo, 2009.

\* SCA: sim, com ajuda. SSA: sim, sem ajuda.

O exemplo evidencia equívocos, dentre os quais destacamos a junção de elementos presentes em teorias irreconciliáveis do desenvolvimento, e cada qual de forma distorcida: como uma criança poderia apresentar “atitudes egocêntricas” “com ajuda” ou “sem ajuda”, é algo de difícil compreensão. Observamos, ainda, que no último ano da pré-escola as professoras passam a ser cobradas quanto aos resultados na alfabetização, já que devem preencher dados sobre esse aspecto nos mesmos moldes do que é exigido no EF. Constatamos, assim, que essa transposição de um modelo adotado no EF, com adaptações que sugerem um grande desconhecimento sobre a EI por parte dos técnicos responsáveis, reforça nossa hipótese acerca da centralidade daquele nível de ensino e demonstra a fragilidade da formação dos próprios formadores no âmbito do sistema educacional do município. Se, por um lado, temos

a destinação de recursos focada no EF, verificamos, no caso em análise, que é também esse nível de ensino o que vem determinando a organização didático-pedagógica da EI no município. Não nos opomos ao caráter preparatório que a EI possa ter em relação ao EF, no sentido em que já discutimos, nem tampouco somos contra a alfabetização nessa etapa educacional. A questão que resta diz respeito à forma como o sistema vem compreendendo esse processo, ou seja, à maneira como a SME vem direcionando o trabalho nas pré-escolas e às exigências – ainda que implícitas – que vêm fazendo aos professores. Considerando esses elementos, é possível compreendermos melhor, também, porque as professoras têm se sentido na obrigação de preparar seus alunos para o ingresso no EF.

## Considerações finais

Conforme dados históricos de nossa educação nacional, e mesmo que hoje tenhamos quase 100% da população na idade esperada matriculada no EF, ainda não conseguimos alcançar níveis de alfabetização adequados. Além deste, muitos outros problemas de nossa educação são bastante conhecidos, alguns desde longa data, não apenas por aqueles que desenvolvem pesquisas na área, mas também, em alguns aspectos, por parte de nossos governantes. Os altos índices de reprovação, o analfabetismo funcional, os anos a mais passados na escola para se concluir o EF, a fragilidade dos conhecimentos adquiridos, mesmo após anos de escolaridade, são alguns desses aspectos. Especificamente no campo das pesquisas, muito já se produziu sobre as causas desses problemas, e os trabalhos de Cruz (1987), Patto (1990), Paro (1995), Carvalho (2001) e Gomes (2005) são alguns exemplos.

Nesse quadro, talvez soe estranha nossa crítica a uma política que toma como foco o EF. Todavia, conforme nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96), o sistema educacional brasileiro está dividido entre educação básica e ensino superior, sendo a primeira composta do ensino fundamental, da

educação infantil e do ensino médio. Desse modo, entendemos que uma real democratização do conhecimento pressupõe mais do que investir em um único nível de ensino. Aliás, vale destacar que, pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, a partir de 2016 a faixa etária cuja escolaridade será obrigatória irá dos 4 aos 17 anos. Embora ainda parem muitas dúvidas sobre o que isso poderá representar na prática, este é um indicador de que a porção de educação, ou o tempo de escolaridade a que todos devem ter acesso, está em processo de expansão. Além disso, embora a educação infantil tenha sua especificidade, assim como a tem o ensino fundamental, não podemos negar como esses períodos se relacionam e se influenciam, seja positiva seja negativamente. Por fim, é preciso lembrar que o PNE aprovado em 2001 estabelecia como meta a ampliação do EF, mas também o aumento de vagas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Desse modo, 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.

Estamos diante de um novo contexto em nossa educação básica nacional. Mesmo que o ingresso de crianças aos 6 anos não seja algo novo, a ampliação da obrigatoriedade escolar estendendo a duração do EF para nove anos traz mudanças que

repercutem na EI e no EF (Kramer, 2006; Santos, Vieira, 2006). Esses são elementos novos sobre os quais apenas começamos a nos debruçar. Assim, por um lado, destacamos que, para a apresentação deste artigo, tomamos como base a realidade de um único sistema educacional, com estudo sistemático em três escolas. Por outro lado, os dados não sugerem se tratar de um caso isolado, uma vez que pudemos observar, durante a pesquisa empírica, elementos que remetem à própria história da educação infantil no país e que, por sua vez, refletem elementos do contexto educacional que extrapolam o âmbito do município. Além disso, os resultados aqui apresentados encontram eco em outros estudos já desenvolvidos sobre o tema, tais como os de Amaral (2009), Moro (2009) e Silva e Scaff (2009).

Nesse sentido, considerando tanto os dados analisados no âmbito específico da pesquisa sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos, quanto os dados obtidos por meio das atividades de estágio de nossos alunos, concluímos, finalmente, que problemas históricos no âmbito da educação infantil podem ser agravados em função da forma como a implantação do ensino fundamental vem ocorrendo, sendo este o foco principal dos investimentos, ainda que estes possam ser considerados insuficientes.

## Referências

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.º 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. 2009. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

BARRETO, A. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.º 24, p. 53-65, set./out./nov./dez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de nov. de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 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, 2005.

\_\_\_\_\_. **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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação (LDB). Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº.119, p. 85-112, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos:** análise de uma experiência no interior do Estado de São Paulo. 2010. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.** São Paulo, 1987. Dissertação de mestrado, IPUSP.

\_\_\_\_\_. Brincar correndo, antes que a tia chegue: percepções e reações de crianças acerca de suas experiências na pré-escola. In: **Anais do V CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. EDUCAÇÃO INFANTIL: BALANÇO DE UMA DÉCADA DE LUTA.** São Paulo, set. 2009, p. 1-15.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 85-122.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza. In: ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, nº. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em Aberto**, v. 18, nº. 74, p. 12-105, jul. 2001.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, nº. 96, p. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, p. 49-47, 1991.

KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/FE/Unicamp; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, p. 51-65, 1999.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. Curitiba, 2009. Tese de doutorado em Educação – Universidade do Paraná.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. In: **Anais do V CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. EDUCAÇÃO INFANTIL: BALANÇO DE UMA DÉCADA DE LUTA**. São Paulo, set. 2009, p. 60-67.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-53.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, v. 27, nº. 96, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S. **O ensino fundamental de nove anos como política de integração social**: análises a partir de dois estados brasileiros. 2009. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, p. 35-48, 1991.

STAKE, R. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, nº. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

*Recebido em: 30.09.2010*

*Aprovado em: 10.12.2010*

**Bianca Cristina Correa** é professora doutora do curso de Pedagogia do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.