

---

## EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS: ENTRE A OBRIGATORIEDADE, O DIREITO E A IMPOSIÇÃO

---

Aliandra Cristina Mesomo Lira\*  
Marlene Lucia Siebert Sapelli\*\*  
Jane Maria de Abreu Drewinski\*\*\*

\* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. aliandralira@gmail.com

\*\* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. marlenesapelli@gmail.com

\*\*\* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. jane\_drewinski@yahoo.com.br

### Resumo

O objetivo deste artigo é problematizar o disposto na Lei n. 12.796 (2013), que estendeu a obrigatoriedade do ensino para as crianças de quatro e cinco anos, ou seja, para uma parte da educação infantil. A pesquisa foi realizada por meio de análise de bibliografia específica. Busca-se retomar o debate da educação infantil como um direito da criança e sua família, apontando questionamentos acerca da imposição da obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças pequenas, o que incorre em obrigações aos adultos responsáveis por elas. Nesse sentido, o artigo está organizado em cinco partes que buscam refletir acerca da educação infantil considerando a inter-relação entre obrigatoriedade, garantia do direito e imposição. Nas duas primeiras partes trata-se sobre a obrigatoriedade de as crianças de seis anos frequentarem o ensino fundamental e depois a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil para as crianças de quatro anos; na terceira parte problematizam-se as questões estruturais, o quadro docente e as práticas pedagógicas necessárias para garantir a qualidade na educação infantil; a seguir, indicam-se elementos da questão curricular e, para finalizar, explicita-se um caso especial no processo de implantação da obrigatoriedade da matrícula na escola a partir de quatro anos, ou seja, a situação das crianças dessa faixa etária que vivem no campo.

**Palavras-chave:** obrigatoriedade do ensino, educação infantil, direito da criança, políticas educacionais.

**Abstract. Early childhood education for children of four and five years: among the obligation, the right and the imposition.** The purpose of this article is to problematize the provisions of Law 12.796 (2013), which extended compulsory education to children aged four and five years old to a part of early childhood education (ECE). The survey was conducted by means of specific bibliography analysis. The aim is to retake the debate of early childhood education as one of the child's right and his/her family, pointing out questioning regarding to the imposition of compulsory school enrollment for young children, which incurs obligations to adults responsible for them. In this sense, we organized the article in five parts that seek to reflect on early childhood education, considering the interrelationship among obligation, the guarantee of the right and imposition. We discussed in the first two parts, the obligation of the six years old children attend primary school, and then, the compulsory registration in early childhood education for children of 4 years old; in the third part we problematized the structural issues, the teaching staff and the necessary pedagogical teaching practices, to ensure quality in early childhood education; then we

indicate the curriculum issue elements. Finally, a special case was explained, in the implementation process of compulsory enrollment in school from four years old, so, the situation of children in this age group, living in the countryside.

**Keywords:** compulsory education, childhood education, child's right, educational policies.

## Introdução

Nas últimas décadas, pesquisadores da área da educação infantil vêm debatendo os desdobramentos decorrentes da compreensão da educação de crianças de zero a cinco anos, como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, explicitado pela Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 (1996), buscou superar os atendimentos e propostas educativas, concebidos e assentados prioritariamente nas necessidades das mães trabalhadoras e guiados pela esfera do cuidado e da assistência. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) foram estabelecidos os princípios norteadores das práticas, ganhando destaque a indissociabilidade das ações de cuidado e educação, a organização da estrutura das instituições e a formação de professores, dentre outros aspectos.

Mais recentemente, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano desse nível de ensino, novos embates passaram a fazer parte das discussões da área. Isto porque muitos sistemas educacionais não se organizaram de forma adequada a fim de atender às crianças que antes participavam da educação infantil ou aquelas que nem frequentavam a escola. Segundo Kramer (2006a), a escola de educação infantil deve estar estruturada de modo a favorecer a inserção crítica da criança na cultura, em condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o seu pleno desenvolvimento.

Contudo, o direito à educação de qualidade defendido pela autora distancia-se do real<sup>1</sup>, ou

seja, este 'novo' formato ainda está envolto em complicações relacionadas à oferta de vagas, à estrutura física das instituições, à formação de professores e às práticas pedagógicas. Isso, de certa forma, leva-nos a acompanhar e problematizar as ações que se desencadearão no sentido do cumprimento da determinação legal, que envolve a antecipação da obrigatoriedade escolar para a educação infantil.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é problematizar o disposto na Lei n. 12.796 (2013), que estendeu a obrigatoriedade do ensino às crianças de quatro e cinco anos, ou seja, para uma parte da educação infantil. A pesquisa foi realizada por meio de análise de bibliografia específica. Buscou-se, dessa forma, retomar o debate da educação infantil como um direito da criança e de sua família, apontando questionamentos acerca da imposição da obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças pequenas, o que incorre em obrigações aos adultos responsáveis por elas. Nesse sentido, organizamos o artigo em cinco partes, que buscam refletir acerca da educação infantil e consideram a inter-relação entre obrigatoriedade, garantia do direito e imposição. Discutimos nas duas primeiras partes a obrigatoriedade de as crianças de seis anos frequentarem o ensino fundamental e a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil para as crianças de quatro anos; na terceira parte, problematizamos as questões estruturais, o quadro docente e as práticas pedagógicas necessárias para garantir a qualidade na educação infantil; a seguir, indicamos elementos da questão curricular; e, para finalizar, explicitamos um caso especial no processo de implantação da obrigatoriedade da matrícula na escola a partir de quatro anos, ou seja, apontamos a situação das crianças dessa faixa etária que vivem no campo.

## Crianças de seis anos no ensino fundamental: entre a obrigatoriedade, o direito e as razões políticas e econômicas

<sup>1</sup> À semelhança de outros estados do país, no Paraná, as crianças que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental podem completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano da sua matrícula, o que, na prática, permite que muitas delas completem 6 anos ao término do ano letivo.

A reflexão acerca das políticas para a educação infantil nos leva, inicialmente, a considerar algumas questões referentes à ampliação do ensino fundamental, que passou de oito para nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade. O reconhecimento das motivações e desafios envolvidos nesse processo é importante, uma vez que trouxe implicações para a educação infantil, principalmente em termos de organização pedagógica. Na atualidade, no cenário nacional, a infância e a educação infantil têm sido motivo de atenção e de implementação de políticas públicas focais destinadas, especialmente, às crianças que se encontram na faixa etária de quatro a seis anos de idade.

Na esteira das reformulações mais recentes, ocorridas por intermédio das determinações legais e mandatórias à educação básica brasileira, encontra-se a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, que resultou na ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, segundo a Lei n. 11.274 (2006). Tal determinação, que por um lado atendeu às necessidades de importantes segmentos sociais, haja vista que ampliou a oferta de vagas às crianças de seis anos e de certo modo universalizou o acesso à escola às crianças brasileiras dessa faixa etária, por outro lado, engendrou polêmicas, controvérsias e desafios aos gestores, professores, pais, pesquisadores, enfim, à comunidade educativa. As discordâncias em torno dessa determinação legal e do processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de forma abrupta e sem a necessária discussão, reflexão, consulta à sociedade organizada e comunidade educativa são legítimas. Dentre as inúmeras razões, podemos concordar com as argumentações de Craidy e Barbosa (2012a), as quais enfatizam que o silenciamento em torno dos debates das políticas educacionais acabam por legitimar a sua definição a partir de interesses meramente econômicos.

Entretanto, o discurso do Ministério da Educação (MEC), para justificar o ensino fundamental de nove anos, remete ao princípio do direito à educação das crianças pequenas e à democratização do acesso à escola para todas as crianças brasileiras. Conforme os documentos de orientações gerais do MEC, o objetivo principal da ampliação do ensino fundamental é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores

oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (MEC, 2004, p. 17).

Percebe-se, pelos argumentos apresentados no documento do MEC, um enfoque mais estrutural e político do que pedagógico, ou seja, a preocupação maior é com o aumento do tempo de vida escolar da criança, visto como possibilidade de ampliação das oportunidades de aprendizagem. Contudo, até o momento, a proposta do MEC não tem oferecido uma base sólida às instituições de ensino para que se sintam seguras e aptas a efetivar uma proposta de ensino de qualidade, que se traduza em oportunidades reais de ampliação da aprendizagem.

Não somos contrários ao posicionamento oficial; opomo-nos à ideologia que tal discurso carrega e que serve para conformar o consenso em prol de questões que não foram amplamente discutidas e que acabam, muito mais, favorecendo estatísticas, acordos internacionais, carreiras e campanhas políticas, do que as crianças de cinco e seis anos, as quais estão sujeitas a permanecer em escolas sem infraestrutura para recebê-las, sem propostas curriculares adaptadas e elaboradas de acordo com suas especificidades, sem espaços e tempos destinados ao brincar (condição da criança e da infância) e com professores com pouca ou nenhuma experiência de formação para atendê-las. Neste sentido, podemos sustentar que essas propostas acabam por se caracterizar como uma educação compensatória mais do que propriamente voltada à criança, ao seu desenvolvimento, à apropriação de conhecimentos, valores e socialização. Arelaro, Jacomini e Klein (2011a) lembram que os programas sustentados na teoria da educação compensatória dos anos 1970 tinham por objetivo possibilitar às crianças, especialmente àquelas oriundas de classes sociais economicamente pobres, um ano de pré-escola para se habituarem ao ambiente do ensino fundamental:

‘Habituar’ as crianças a sentar-se em carteiras e mesinhas, ter familiaridade com brinquedos pedagógicos com letras e números, ter disciplina, concentração e organização, enfim, preparar-se ‘culturalmente’ para o início do trabalho alfabetizador, ‘compensando’ suas defasagens socioculturais, eram seus objetivos principais (Arelaro *et al.*, 2011b, p. 38).

No entanto, como asseveram as autoras, essa proposta foi revista num contexto de debate e reivindicações e, pela promulgação da Constituição de 1988, foi reconhecido o direito da criança de zero a seis anos à educação, expresso não somente na Constituição de 1988, mas também na nova LDB 9394 (1996).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)<sup>2</sup>, pela Emenda Constitucional n. 14/96, houve o incentivo ao atendimento de um número maior de crianças no ensino fundamental da rede pública, conforme o número de matrículas efetivadas pelos municípios: “Esse mecanismo incentivou [...] a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental, principalmente nos municípios mais pobres; [e propiciou] o aumento médio do número de alunos em cada turma [...]” (Arelaro *et al.*, 2011c, p. 39). Tal fenômeno, sem dúvida, consolidou o processo de municipalização da educação básica no Brasil, haja vista que são notórios os avanços alcançados por este nível de ensino nos últimos anos.

Desse modo, o direito à educação às crianças tem sido garantido de forma atravessada no Brasil, não pela obrigatoriedade legal, mas pelas estratégias políticas implementadas e pelos acordos, investimentos e recursos financeiros destinados em maior ou menor número a determinados níveis de ensino, o que já tem sido avaliado e percebido por muitos pesquisadores, ao analisarem o efeito do Fundef e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) na educação básica brasileira.

Nesta perspectiva, afirmam Arelaro *et al.* (2011d, p. 39):

Que a proposta da redução da idade de matrícula no ensino fundamental para 6 anos passou a ser gestada a partir da consolidação do processo de municipalização, quando então os municípios se conscientizaram de que o custo real desse processo era muito mais alto do que o indicado pelas projeções financeiro-contábeis iniciais.

Soma-se a esse fato a exclusividade de financiamento para o ensino fundamental com recursos do Fundef.

Neste sentido, como apontam as autoras e, ainda, Craidy e Barbosa (2012b), dentre as razões para o ingresso das crianças cada vez mais novas, no ensino fundamental, as que preponderam têm sido as econômicas, de âmbito financeiro e ‘político’, pois se sobrepõem aos interesses das crianças, famílias, gestores e professores, especialmente porque “[...] diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária” (Arelaro *et al.*, 2011e, p. 48).

### **A extensão da obrigatoriedade do ensino e a educação infantil**

Após a obrigatoriedade de as crianças de seis anos ingressarem no ensino fundamental, agora é a hora e a vez das crianças de quatro anos fazerem a pré-escola em caráter obrigatório. Essa determinação foi oficializada pelas mãos da presidenta Dilma Roussef, no dia cinco de abril de 2013, e alterou tanto alguns artigos da Constituição Federal de 1988, quanto alguns da LDB 9394 (1996), visto que referenda as mudanças promovidas pela Emenda Constitucional n. 59/09. De acordo com Arelaro *et al.* (2011f, pp. 48-49)

A Emenda Constitucional nº 59/09, apesar de sua pretensão de ampliar a duração da escolaridade obrigatória no Brasil para 14 anos, poderá trazer sérios problemas em relação ao provimento educacional para as crianças de 4 e 5 anos. Dado que já temos crianças entrando no ensino fundamental antes de completarem 6 anos, se não houver uma restrição radical à entrada das crianças de 5 anos no ensino fundamental, teremos, de forma inédita, a pré-escola com um ano ou, no máximo, um ano e meio de duração. [Questionam as autoras] [...] Se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua

<sup>2</sup> Em 2006, transforma-se em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

universalização nas escolas de educação infantil?

Essas e outras questões ganham importância na medida em que é preciso fazer uma leitura crítica da legislação educacional e de seus desdobramentos, ou seja, das políticas que a acompanham.

No contexto de debate da Emenda Constitucional n. 59/09, Rosemberg (2009a), em texto encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), alerta para várias questões relevantes que envolvem tal problema, dentre elas:

1. O sentido de obrigatoriedade dado na Emenda Constitucional n. 59/09, que atribui, para além do Estado, também à família a obrigação de manter as crianças de 4 anos na pré-escola. Todavia, afirma Rosemberg (2009b, p. 1): “Quanto ao dever de o Estado prover educação pré-escolar, tendo sido instituído pela Constituição de 1988, não seria necessário uma emenda à constituição para reafirmá-lo”. Salienta, ainda, que a obrigatoriedade, por um lado, não produz ampliação democrática e qualidade de oferta (considerando a experiência vivenciada pelos países latino-americanos) e pode atuar para a ‘primarização’ da pré-escola, ao aproximá-la dos anos iniciais do ensino fundamental, que pode ter como resultado práticas pedagógicas pautadas nas experiências desse nível de ensino, assim como a ampliação de desigualdades. Por outro lado, rompe, no caso do Brasil, com a concepção de educação infantil, adotada na Constituição de 1988, como direito da criança e opção da família.

2. A cisão da integração entre a creche e pré-escola. Neste aspecto, cabe enfatizar que a maioria dos municípios já estão encaminhando ou, provavelmente, irão encaminhar as crianças a partir dos quatro anos para frequentar a educação infantil ou classe de pré-escola nas escolas de ensino fundamental, em jornada de quatro horas, ou seja, somente no período da manhã ou no período da tarde, o que pode resultar no aumento de vagas para crianças com três anos nas creches, sem necessitar expandir a rede de atendimento. Assim, podem aumentar as vagas, mas não expandirão os prédios, os espaços e o número de profissionais.

Certamente, quem sofrerá um impacto maior dessa desintegração será o segmento das

creches, visto que não conta com uma política de financiamento que dê suporte a todas as suas necessidades e ações para promover o desenvolvimento pleno das crianças e, não sendo obrigatória, a creche é vista com omissão, no que se refere ao seu dever e oferta. Como afirma Didonet (2009a), a legislação rebaixa a creche e reforça a mentalidade de menor importância para a educação das crianças nessa faixa etária.

Além das questões trazidas por Rosemberg (2009c) e Didonet (2009b), salientamos que um dos aspectos que, historicamente, tem configurado um desafio às políticas educacionais e aos profissionais de educação infantil é a articulação das propostas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental. Essa inter-relação entre ambos os níveis, como assevera Kramer (2006b) “[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (p. 21). Se tal articulação, antes, era problemática, agora, parece-nos forçada pela política de obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças de cinco e seis anos e da pré-escola às crianças de quatro anos.

Há a necessidade, portanto, de ser lançado um olhar mais atento e crítico para esta política seletiva e focalizada que não atende a todos – já que as crianças de zero a três anos de idade não foram incluídas na escolaridade obrigatória – e tem seu foco ‘naqueles que precisam mais’.

Como já enfatizamos, essa necessidade parece estar apoiada em uma concepção compensatória de educação infantil, a fim de ‘garantir’ uma educabilidade posterior, mantendo “[...] elementos das antigas práticas políticas assistenciais e filantrópicas [...]” (Campos, 2013a, p. 10). Ainda, segundo a autora, “Sob a égide da equidade, tal focalização afasta o debate relativo à justiça e à igualdade, de modo que a repercussão para a educação infantil é no perigoso recrudescimento de antigas práticas e formas de organização da área” (Campos, 2013b, p. 11).

Assim, ao analisar as indicações dos organismos internacionais para as políticas educacionais de educação infantil, Campos (2013c) parte do pressuposto de que as orientações emanadas dos projetos possuem ligação com as políticas globais. Sem desconsiderar que os direitos das crianças foram reconhecidos e ampliados, a autora problematiza as estratégias emergenciais relacionadas ao

atendimento na educação infantil como localizadas no terreno das políticas compensatórias e intersetoriais, destinadas especialmente às populações vulneráveis. Nesta ótica, a educação infantil é concebida pela lógica do combate à pobreza, sendo ofuscada a sua defesa como direito público subjetivo e como parte de uma política universalista e não focal. Mesmo com essa constatação, não negamos a importância da educação infantil, especialmente para as crianças advindas de classes sociais mais pobres, que nela encontram, às vezes, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que não teriam em outros espaços, desde que a sua matrícula e a frequência sejam opções e não imposições.

Serrão (2012a) traz importantes contribuições e questionamentos sobre a obrigatoriedade da educação infantil. A autora afirma que não compartilha essa defesa, pois segundo ela: “Agrada-me [...] que esse nível de ensino possa se manter como direito das crianças e das famílias, sendo a frequência em creches e pré-escolas facultativa uma decisão a ser compartilhada entre os membros da família [...]” (p. 135).

A autora também reconhece que a legislação trata a educação infantil de creche e pré-escola de forma diferenciada e insinua que a não matrícula se deve ao desinteresse das famílias, como se o poder público estivesse cumprindo seu dever na oferta de vagas, o que não está acontecendo, dada a grande demanda reprimida, verificável nas listas de espera das instituições. Considerando tal situação e a obrigatoriedade de matrícula, Serrão (2012b, p. 135) ainda questiona:

[...] para atender a exigência legal da obrigatoriedade, a pré-escola será impulsionada a expandir sob quais parâmetros de qualidade? A resposta do poder público será o que temos presenciado na rede municipal de São Paulo, com 3 turnos de atendimento e turmas de 35 a 40 crianças sob a responsabilidade de um único professor, contrariando o que está disposto nas DCNEI? A expansão da pré-escola será viabilizada sem prejuízo da ampliação das vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade?

Corroboramos com a autora quando manifesta sua preocupação com a não garantia

dos direitos às crianças da educação infantil. A legislação e as políticas implementadas acabam criando uma falsa impressão de ampliação do acesso que, mesmo quando acontece, de forma localizada, ocorre em condições inadequadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. E mesmo que fosse em condições adequadas, ainda assim, poderíamos questionar o direito de os pais optarem pela não frequência escolar dos quatro anos de idade.

### Das questões estruturais ao quadro docente e às práticas pedagógicas

A intenção de reconhecer e analisar o que está em jogo, quando se operam mudanças nos sistemas de ensino, é empreendida por Marcello e Bujes (2011), que mencionam que os rearranjos na educação infantil são também efeitos do olhar que se tem sobre o ensino fundamental. Santos e Vieira (2006, p. 779) indicam a importância de discussões relacionadas às políticas educacionais uma vez que “[...] medidas mobilizam dirigentes, professores e famílias, suscitam inúmeras dúvidas e entendimentos diversificados, de acordo com o lugar que os sujeitos ocupam, não sendo desprezível o seu efeito indutor de ações e decisões nas redes de ensino municipais [...]”; ou seja, toda mudança pode gerar diferentes interpretações e, conseqüentemente, diversidade de ações.

Didonet (2009c) ressalta que a extensão da obrigatoriedade de matrícula para a educação infantil foi prematura, aprovada sem antes ter havido um amplo debate acerca da efetividade de tal medida e das condições para a efetivação da lei. O autor também assinala que a instituição impõe a obrigação da matrícula aos pais e, de certa forma, tira o foco do dever do Estado em ofertar as vagas.

Assim, além das questões legais, históricas e políticas que nos ajudam a entender como se configurou a obrigatoriedade de matrícula, para parte da educação infantil, ou seja, para as crianças de quatro e cinco anos, é necessário problematizar os aspectos ligados à efetivação de tal obrigatoriedade, que incluem, por exemplo, a estrutura física que abrigará tais crianças e os professores que com eles trabalharão, além da reflexão acerca das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas.

A falta de vagas na educação infantil é uma realidade na maioria dos municípios, nos quais a

demanda reprimida, por vezes, é maior do que o número de crianças já atendidas. Considerando-se tal panorama, é de se perguntar como farão os gestores municipais para garantir as vagas, sendo que, há muito tempo, a demanda é maior do que a oferta? O que temos observado em nosso município e arredores<sup>3</sup>, infelizmente, é que as secretarias de educação têm interpretado e encaminhado de forma equivocada tal atendimento. Na falta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), estão sendo criadas turmas de pré-escola nas instituições de ensino fundamental e médio já existentes. Nessa configuração, as crianças permanecem nos CMEIs até o ano em que completam quatro anos e depois são encaminhadas para turmas de pré-escola, que estão sendo alocadas nas escolas e atendem em jornada parcial, como já mencionamos. Por outro lado, pode-se considerar que a demanda crescente pela educação infantil sinaliza que grande parte das famílias, seja por opção ou por necessidade, deseja matricular seus filhos na educação infantil, esperando um atendimento de qualidade. Mesmo com essa indicação, não podemos deixar de registrar a existência de famílias que nem por opção, nem por necessidade gostariam de ter seus filhos na escola antes dos seis anos de idade.

Nessas instituições, as salas que as crianças de quatro e cinco anos frequentam têm mobiliário inadequado para sua idade e tamanho, uma vez que, muitas vezes, o espaço já é utilizado em outro turno por crianças maiores e a sala já está organizada para essa turma. O mesmo acontece com a organização do espaço, que pouco ou nada comporta brinquedos ou materiais pedagógicos próprios para a educação infantil. Os banheiros e demais ambientes da escola também, muitas vezes, ainda não foram adaptados para atender às crianças pequenas, inclusive o parque, que, quando existe, possui brinquedos em altura e dimensões incompatíveis com o tamanho das crianças de quatro e cinco anos.

Decorrente desse encaminhamento, outro agravante está relacionado ao corpo docente que trabalha com as crianças nas turmas de pré-escola. Como as crianças frequentam instituições que atendem prioritariamente a outros níveis de ensino, os professores que assumem tais turmas são profissionais concursados para atuar no ensino fundamental. Em geral, as turmas ficam

com os professores novos na escola, recém-admitidos ou transferidos, que 'não têm escolha' e precisam assumir, muitas vezes a contragosto, as turmas de educação infantil. A precarização do trabalho docente se agrava com a desvalorização e desprestígio associados à figura do professor da educação infantil, o que engendra uma situação de insatisfação por grande parte dos profissionais que atuam na área. É comum encontrarmos em planos de carreira do magistério uma diferenciação de salários entre os professores que atuam em turmas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto que merece nossa atenção são as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Como a faixa etária incluída na obrigatoriedade engloba as crianças com idade anterior ao ingresso no ensino fundamental, isso traz reflexos para as práticas que poderão configurar-se, ainda mais, como preparatórias. Para Campos (2012), a focalização da educação nos chamados segmentos vulneráveis da educação cria novos dispositivos de controle social das crianças e suas famílias, conformando a educação infantil, muitas vezes, à lógica da compensação de carências culturais e econômicas, ou seja, como política focal. Esse viés compromete a análise e a efetivação da educação infantil como direito das crianças, com práticas que privilegiem o desenvolvimento infantil, a ampliação de conhecimentos, ou seja, práticas que possibilitem às crianças, como sujeitos históricos que são, internalizar e se apropriar da cultura e dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Por outro lado, há que se considerar que o ingresso obrigatório das crianças pode ser um dos fatores impulsionadores de mudanças nas práticas ofertadas, reorganizando intencionalidades e ações.

As implicações práticas decorrentes da obrigatoriedade já se fazem sentir nas instituições. Ainda não está claro para gestores e professores se devem seguir a mesma proposta que já havia para a pré-escola antes da obrigatoriedade ou se há outros encaminhamentos<sup>4</sup>. Essa indecisão colabora para que, em muitas turmas, esteja acontecendo uma antecipação de práticas de alfabetização para as

<sup>3</sup> Região Centro-Oeste do Paraná.

<sup>4</sup> Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revisadas no ano de 2009 e continuam a ser o documento orientador para as práticas com as crianças na educação infantil.

crianças de quatro anos. Essa prática torna-se naturalizada, uma vez que essas crianças já estão inseridas em escolas que atendem prioritariamente a outros níveis de ensino, em salas com mobiliários que servem às crianças maiores e com professores que, em outros turnos, trabalham com turmas do ensino fundamental. Campos (2013d) salienta que a compreensão da educação infantil associada à compensação de carências sociais atrela-se àquela que visa preparar as crianças para o ensino fundamental, conformando políticas e práticas que, por vezes, desconsideram a educação infantil como um direito da criança, considerando-a como um pretexto para minimizar questões sociais e preparar para a escolarização posterior.

Além disso, Rosemberg (2009d) chama a atenção para o fato de que, na medida em que apenas um segmento da educação infantil passa a ser obrigatório, corre-se o risco de cindi-la novamente em duas partes, sendo que a pré-escola, que passa a um nível de prioridade, tenha ressaltada sua importância educacional e a creche, não obrigatória, perca importância educacional. Essa dicotomia, tendo em vista a escassez dos recursos, poderá conduzir os municípios a alocarem recursos para a pré-escola e deixarem a creche em plano secundário.

### **Sobre as questões curriculares na educação infantil**

Considerando os fatos indicados, analisar as questões curriculares para a educação infantil exige, num primeiro momento, explicitar qual a concepção de educação e de currículo que adotamos. Partimos do pressuposto que educação é um processo de formação humana plena, portanto, a educação infantil é um processo de formação da criança em suas várias dimensões: motora, intelectual, afetiva, social, estética e corporal. Por isso, trata-se de um processo bastante complexo. Orientados por este pressuposto, entendemos que currículo, segundo o que consta no Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. (CNE/CEB), é o conjunto de práticas educacionais, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais que afetam a construção da identidade da criança. Figuram, portanto, como um conjunto de práticas que busca

articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Uma problemática presente nessas discussões é se é possível e necessário construir um currículo para a educação infantil. No Parecer 20/2009 do CNE/CEB essa questão está presente: “No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um Currículo para a Educação Infantil, termo geralmente associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões projeto pedagógico ou proposta pedagógica”.

A opção pela expressão projeto pedagógico ou proposta pedagógica não traz em si um problema, mas pode indicar a dificuldade de aceitar a educação infantil como uma etapa de educação formal, institucionalizada, o que na prática ela é. Sendo assim, consideramos a possibilidade de se pensar em ‘um currículo para a educação infantil’. Nessa perspectiva, uma das primeiras tarefas é a definição dos objetivos da educação infantil.

Encontramos em documentos e escritos da área várias posições em relação aos objetivos da educação infantil. Uns dirão para socializar a criança (isso para não dizer ‘para submetê-la às regras sociais; para formatá-la e até para domesticá-la; para treiná-la para o trabalho; para que ela aprenda qual é papel dela na sociedade, etc.). Outros dirão: para que ela aprenda muitas coisas. Mas o que ensinamos e quais critérios são usados para definir o que pode ser ensinado a ela? Outros ainda dirão: para que desenvolva suas capacidades. Quais capacidades as práticas pedagógicas que escolhermos ajudam a desenvolver? Quais as capacidades que não permitimos que ela desenvolva? E outros: a função da educação infantil é cuidar das crianças para que os pais possam trabalhar mais tranquilos ou, ainda, que a função é preparar para enfrentar o ensino fundamental. Cada uma dessas posições tem implicações na prática pedagógica e consequências no processo educativo das crianças.

Não adianta atribuir à escola tarefas imaginando uma escola ideal. Temos uma escola real que é o lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham, para tomar a vacina, para receber o leite, para ensinar a cultura produzida pela humanidade, para desenvolver capacidades e apropriar-se de valores, portanto, é lugar de educação, que entendemos função



principal da escola. Enquanto ela educa, pode trocar fraldas, dar leite, vacinar, proteger, ensinar a cultura ou, enquanto ela troca fraldas, dá o leite, protege, ensina a cultura, pode educar. Barbosa (2006a), em uma reflexão acerca das rotinas na educação infantil, ressalta a necessidade de professores, pais e gestores atentarem para o que há de educativo nas atividades cotidianas, que podem ser regulares, mas não rígidas, o que exige que sejam ativamente discutidas, elaboradas e criadas pelos interlocutores envolvidos.

Nesse esforço em definir os objetivos, as tarefas da escola e quais concepções são adotadas para dar sustentação ao trabalho na escola, várias propostas curriculares ou orientações curriculares foram sendo engendradas. No Paraná, por exemplo, em 1990, foi construído o Currículo Básico que já apresentava uma proposta para a pré-escola, na qual havia uma contraposição em relação à dicotomia entre atendimento e educação; a indicação da preocupação com a socialização e apropriação do conhecimento; com a valorização da brincadeira; elencando conteúdos por disciplina; propondo que o ensino partisse do que a criança conhece, tendo como uma das referências teóricas os estudos de Vygotsky (1991).

Em 1998, o governo federal construiu um processo para organizar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já contemplada na LDB 9394 (1996), também indicando uma contraposição à dicotomia entre atendimento e educação, mas enfatizando o atendimento; apresentando conteúdos distribuídos por eixos (música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento); buscando referência nos estudos de Piaget; enfatizando os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, propostos no Relatório de Jacques Delors (1996). As orientações contidas nos Referenciais foram revistas e incorporadas, posteriormente, às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 2006, no Paraná, foi produzido o Caderno de Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil. Nesse período, vários municípios organizaram suas propostas. Três exemplos no Paraná são: quarenta e nove municípios da região oeste do Paraná, por meio do Departamento Pedagógico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop);

o município de Cascavel e de Irati, todos a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Essas três propostas poderiam ser referência para outros municípios que não puderam construir a sua proposta, mas alguns preferiram comprar o pacote pronto de grandes editoras e adotaram a perspectiva de educação corporativa já desde a infância, ou seja, a perspectiva empresarial de educação, incluindo nos seus currículos a educação empreendedora, a educação financeira, a competição e a gestão gerencial. Isso implicou, inclusive, em adotar uma proposta distante da realidade dos sujeitos de cada município. Em 2009, a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram revistas as Diretrizes Nacionais, que orientam a construção de propostas para a educação infantil.

A partir da análise desses fatos, podemos indicar a necessidade de se ter como princípios para elaborar uma proposta curricular para a educação infantil: compreender que a função da educação infantil é a educação das crianças, entendida como processo de formação humana em todas as suas dimensões; partir da realidade da criança; superar a fragmentação do conhecimento; buscar uma formação crítica da criança desde pequena; tirar a sala de aula do centro do processo; entender a infância no seu tempo real.

A necessidade de elaborar uma proposta curricular para a educação infantil nos leva a considerar e buscar entender a relação que existe entre este nível de ensino e o restante da educação básica. Se entendemos, como já dissemos, que a educação é um processo de formação humana, então a educação infantil é parte desse processo e sua contribuição deve ser implementar estratégias adequadas para contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento pleno das crianças. O restante da educação básica é a continuação desse processo, contudo, nem sempre é essa relação que enxergamos. Em geral, a educação infantil é considerada a fase preparatória, como já dissemos, para os anos iniciais do ensino fundamental, e isso tem gerado um problema, pois, grande parte dos educadores dos anos iniciais espera que a criança chegue já dominando um processo inicial de leitura e escrita. Aí se impõe à criança o domínio disso ao invés do processo de construção de muitos conceitos e valores, que poderiam ser desenvolvidos no período da educação infantil.

Com isso, não estamos afirmando que a criança não possa chegar aos anos iniciais já dominando o início do processo de escrita e leitura, mas essa não é a tarefa principal da educação infantil. Outra relação que é atribuída à educação infantil é a tal ‘socialização’. Espera-se que a criança chegue aos anos iniciais com hábitos adequados à rotina de tal etapa do ensino, adaptada a horários sistemáticos, não mais tendo a brincadeira como central. Aí se impõe à criança de 5 ou 6 anos uma rotina metodicamente organizada, enfadonha, desinteressante, ao invés de oferecer-lhe um espaço potencialmente organizado para desenvolver a criatividade, para estimulá-la a observar, investigar, propor, participar, posicionar-se criticamente. Não podemos aceitar a tarefa de disciplinar a criança na educação infantil a ponto de silenciá-la, de obrigá-la a aprender o código escrito. Precisamos, sim, possibilitar-lhe o pleno desenvolvimento de suas dimensões afetivas, motoras, intelectuais, sociais, estéticas e corporais no dia a dia das práticas.

É possível pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro, criar contrapoderes, mudar a vida. Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica que “sabe o que é melhor para as crianças”, e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas, sim, pela ideia de que se está permanentemente reconstruindo com as práticas de vida (Barbosa, 2006b, p. 205).

Consideramos que nos currículos construídos a partir do final dos anos 1980 avançamos teoricamente, mas a implementação desse avanço exige mudanças estruturais, como: plano de carreira, formação inicial e continuada, estrutura física adequada, concretização de processos que não tenham a sala de aula como referência principal, construção coletiva de propostas curriculares próprias, inclusive contemplando a especificidade local (aqui estamos nos referindo, por exemplo, aos indígenas, aos povos do campo em geral).

A maioria dessas questões depende de decisões dos governos locais, estaduais e federais, portanto, da aprovação de políticas

públicas adequadas aos interesses da classe trabalhadora. Mas há avanços que dependem do nosso trabalho, enquanto educadores. Podemos estacionar na reclamação e na reivindicação ou podemos travar lutas paralelas, no sentido de atender às crianças e, ao mesmo tempo, continuar reivindicando as condições necessárias. Enquanto isso, nossas crianças vão crescendo.

Se entendemos que muitas lutas precisam ser travadas, várias são as questões: quais os conteúdos devem ser previstos no currículo? Todos aqueles necessários para a formação humana em todas as suas dimensões. A arte é necessária? O entendimento da natureza e da sociedade é necessário? O conhecimento do espaço, das quantidades, das medidas é necessário? E o conhecimento sobre as relações humanas? A aquisição de diferentes linguagens e códigos é importante? O movimento, o equilíbrio, a coordenação são conteúdos que devem ser considerados importantes? Sim, todos são, e temos muito trabalho pela frente se entendermos que a educação infantil tem um importante papel na formação humana.

O estranho é que alguns desses conteúdos são mecanicamente ensinados e não mais percebidos como conteúdos. Por exemplo: um dos momentos que chamamos de rotina é o registro do tempo num quadro que tem os dias da semana, o sol, a nuvem com chuva, sem percebermos os conceitos que estamos construindo: tratamento de informações, clima, medida de tempo, observação da natureza, noções de legenda. Se percebêssemos, poderíamos potencializar essa atividade.

Outra rotina que pode ser potencializada é, por exemplo, quando atendemos uma criança de 6 meses e precisamos trocar a fralda. Trocamos a fralda para que ela /não tenha assaduras e o fazemos mecanicamente. Se entendêssemos que essa atividade é importante, poderíamos potencializar isso. Enquanto trocamos, conversamos com a criança, mudamos o tom de voz para ajudar no desenvolvimento da atenção dela; podemos ter por perto um chocalho que usamos para produzir um som fora da vista da criança, estimulando sua audição; podemos passar o dedo na sola do seu pé para estimular seus reflexos; podemos colocar nossos dedos nas suas mãos para estimulá-la a se segurar; podemos também pensar em que imagens colocamos na parede ao lado do local onde trocamos essa criança e como essas imagens podem ser trocadas durante o ano letivo.

Há conteúdos que são antecipados porque não enxergamos os outros. Dizemos, por exemplo, 'já vou começar a ensinar as letrinhas porque não dá só para ficar brincando'. Ensina-se as letras e os números para uma criança de três anos, que ainda nem escreveu suficientemente pelo desenho para entender a função da escrita e nem construiu ainda o conceito de quantidade. O que está em questão quando definimos a forma e o conteúdo da escola para a educação infantil é o pleno desenvolvimento da criança e isso exige estudos aprofundados, planejamentos coletivos e um comprometimento imenso com ela, bem como a aprovação e implementação de políticas públicas amplas e adequadas.

Até aqui problematizamos questões amplas, mas temos situações específicas, portanto, problemas específicos a serem resolvidos quando se trata da obrigatoriedade da escola a partir dos quatro anos. É o caso das crianças que residem no campo.

#### **Um caso especial: as crianças que moram no campo**

Se há problemas enfrentados pela educação infantil, como os indicados anteriormente, a situação se agrava ainda mais quando se trata das crianças que vivem no campo. A polêmica fica ainda mais acirrada: o direito à educação infantil, para crianças de zero a cinco anos de idade, é defendido por muitos, mas também questionado por outros, diante da situação que envolve essas crianças.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2013, as escolas brasileiras tinham 7.590.600 crianças matriculadas na educação infantil, sendo 4.860.481 na pré-escola e 2.730.119 na creche. Desse total, apenas 886.194<sup>5</sup> estudavam na área rural, sendo 715.493 na pré-escola e 170.071 na creche.

A partir do grande movimento realizado, desde os anos 1990, que teve como marco, a realização, em 1998, em Luziânia (GO), da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB), e em 2004, da II Conferência, no mesmo local (Sapelli, 2013), houve a ampliação dos debates acerca da necessidade da construção de políticas educacionais para os sujeitos do campo, inclusive para as crianças de zero a cinco anos de idade.

Esse movimento, porém, tem sido pautado em discussões que envolvem o entendimento da necessidade de esses sujeitos terem acesso à educação formal no campo. Ocorre, no entanto, que de 2003 a 2013 foram fechadas no Brasil aproximadamente 32.500 escolas da área rural (Cacian, 2014). Aí se encontra o primeiro problema. Se as escolas rurais estão sendo fechadas, como cumprir a obrigatoriedade da matrícula a partir de quatro anos? Existem duas saídas: reabrir essas escolas, ofertando educação infantil no campo, nas comunidades próximas às residências das crianças, ou transportá-las para a sede do distrito (com a nucleação, a partir dos anos 1980, muitas escolas se encontram nesse espaço) ou para a cidade.

Em decorrência disso, temos um segundo problema: o do transporte. Em geral, as crianças são transportadas em situações que oferecem riscos a elas: há frotas que apresentam condições inadequadas de uso, que vão desde a falta de manutenção até a ausência de cadeiras especiais; problemas com a manutenção das estradas; distâncias longas a percorrer a pé; horários complicados de ida e vinda das escolas; falta de pessoas para atender as crianças pequenas no transporte escolar.

Mesmo que fossem reabertas as escolas e garantidas as condições adequadas de transporte, ainda assim estaríamos impondo às crianças do campo uma jornada diária de aproximadamente seis ou mais horas de atividade, entre deslocamento e atividades escolares. Considerando que as escolas nem sempre estão organizadas em seus tempos e espaços para promover o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no mínimo, estaríamos matando parte da infância no campo e, da mesma forma, na cidade.

#### **Considerações finais**

A análise que realizamos, no contexto das últimas mudanças impostas à educação infantil, revela a complexidade da questão e a não resolução dos problemas básicos por ela

<sup>5</sup> Segundo o Censo de 2010 no campo brasileiro havia mais de 3,5 milhões de crianças de zero a seis anos de idade (Barbosa, 2012).

enfrentados. A trajetória histórica desse nível de escolarização explicita avanços importantes, mas também grandes desafios que envolvem a formação de professores, a oferta de condições estruturais adequadas para atender às crianças pequenas, a disponibilização de materiais diversificados para o desenvolvimento das atividades, dentre outros. Esses e outros aspectos poderão ser repensados e reorganizados na medida em que sejam vivenciadas reflexões acerca do currículo na educação infantil, no sentido de reconhecer quais encaminhamentos e conteúdos são efetivamente significativos para as crianças de zero a cinco anos de idade. Atualmente, muito preocupados com a aquisição do código escrito, esquecemo-nos de discutir com nossas crianças questões de cidadania, ética, valores, tão importantes para a existência e formação humana.

A partir das considerações apresentadas, que problematizam o descompasso entre obrigatoriedade e expansão na educação infantil, percebe-se que alguns municípios e sistemas educacionais têm lançado mão de estratégias que desconsideram as necessidades e especificidades das crianças pequenas. Também podemos constatar que a qualidade não é concomitante à obrigatoriedade. Entendemos que a extensão da obrigatoriedade do ensino deve vir acompanhada de financiamento público para que a educação infantil seja oferecida em instituições com condições adequadas de estrutura e de corpo docente e com uma proposta pedagógica específica para a referida faixa etária.

Entre a obrigatoriedade e o direito fica a imposição e a escolha; fica a necessidade de se repensar, em cada especificidade, as condições às quais serão submetidas as crianças numa fase tão importante da vida e a relação dessas com os possíveis benefícios para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Se nessa relação nem sempre o saldo é positivo, então, a obrigatoriedade deveria ser repensada. Isso pode parecer contraditório diante das lutas pela educação infantil, mas há que se pensar e avaliar com cautela e seriedade essa especificidade, assim como a necessidade de construir e garantir condições diferenciadas para as crianças pequenas.

Nesse sentido, outra problemática a ser considerada é também o direito dos pais, em optar ou não pela matrícula na escola antes dos 6 anos de idade. Há casos em que a estrutura familiar pode oferecer condições mais adequadas do que a escola para o pleno desenvolvimento

infantil. Indicamos, assim, nosso posicionamento no sentido de uma reflexão sobre a possibilidade de se retirar a obrigatoriedade, tornando a matrícula escolar facultativa, pelo menos até 6 anos de idade. Com as reflexões aqui apresentadas, queremos reafirmar que, ao nos posicionarmos contra a obrigatoriedade da educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, não relativizamos a sua importância para o desenvolvimento infantil, especialmente para as crianças advindas de classes sociais mais pobres, que encontram na escola as possibilidades que não encontram em outros espaços nos quais estão inseridas.

Ainda, queremos indicar uma outra preocupação que se refere à necessidade de potencialização da formação dos educadores para atuar na educação infantil, nos cursos de formação de professores em nível médio e na Pedagogia. Entendemos que isso poderia ocorrer tanto por meio da inclusão de novas disciplinas para atender a essa especificidade, como pela inserção de conteúdos referentes à EI em disciplinas já existentes nas matrizes curriculares desses cursos.

### Referências

Arelaro, L. R., Jacomini, M. A., & Klein, S. B. (2011). *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*. São Paulo: Educação e Pesquisa (Vol. 37, n. 1, pp. 35-51).

Barbosa, M. C. S., Silva, A. P. S., Pasuch, Jaqueline, Leal, F. L. A., Silva, I. O., Freitas, M. N. M., & Albuquerque, S. S. (coord.) (2012). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Cacian, N. (2014, março 3). *Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural*. São Paulo: Folha de São Paulo. Recuperado em 7 de junho de 2014, de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>.

Campos, R. (2013, janeiro/abril). *As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização*. São Paulo: Educação e Pesquisa (Vol. 39, n. 1, pp. 195-209).

Campos, R. F. (2012, janeiro/abril). "Política

pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. São Paulo: Revista Brasileira de Educação (Vol. 17, n. 49, pp. 81-105).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 20 de maio de 2013, de <https://www.planalto.gov.br>.

Craidy, C. M., & Barbosa, M. C. S. (2012). Ingresso Obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: Barbosa, M. C. S. et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. (cap. 1, pp. 19-36). Porto Alegre: Penso.

Delors, J. (1996) *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação o Século XXI*. Recuperado em 7 novembro, 2014, de <http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>

Didonet, V. (2009). *Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008*. Recuperado em 31 outubro, 2014, de <http://www.omepms.org.br>.

Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. (2009). Brasília. Recuperado em 29 de janeiro de 2012, de [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

*Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. (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. Brasília. 2009.

Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais*. (2004). Brasília. Recuperado em 26 de julho de 2016, de

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Recuperado em 10 de dezembro de 2014, de [www.portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse](http://www.portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse).

Kramer, S. (2006, outubro). *A crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental*. Campinas: Educ. Soc. (Vol. 27, n. 96 - Especial, pp. 797-818).

*Lei 8.069, de 13 julho de 1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Recuperado em 20 de maio de 2013, de <https://www.planalto.gov.br>.

*Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Recuperado em 20 de maio de 2013, de <https://www.planalto.gov.br>.

*Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. (2006). Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Brasília. 2006. Recuperado em 20 de maio de 2013, de <https://www.planalto.gov.br>.

*Lei 12.796 de 04 de abril de 2013*. (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. 2013. Recuperado em 19 de maio de 2013, de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm).

Marcello, F. A. & Bujes, M. I. E. (2011, janeiro/abril). *Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?* São Paulo: Educação e Pesquisa. (Vol. 37, n. 1, pp. 53-68).

*Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 20*. (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 2009.

Recuperado em 26 de julho de 2016, de [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

Rosemberg, F. (2009). A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: reunião Anual da ANPED, 32, Caxambu, MG. *Trabalhos encomendados*. Caxambu. ANPED. 2009. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos). Recuperado em 20 de maio de 2014, de [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

Santos, L. L. C. P., & Vieira, L. M. F. (2006, outubro). "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Campinas, SP: Educ. Soc. (Vol. 27, n. 96, pp. 775-796).

Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Serrão, C. R. B. (2012). A política da construção ou da justaposição- A educação infantil como 1ª etapa da educação básica brasileira. In M. Angotti (Org.). *A educação infantil em diálogos*. (cap. 4, pp. 121-138). Campinas, SP: Alínea.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. (Camargo, J. L. Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 24/02/2015

Aceito em: 22/04/2015