

# **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PROJETO EM ANDAMENTO**

Marcela Sanches Marcantonio, (55) (16) 34219161, [sanches\\_marcela@yahoo.com.br](mailto:sanches_marcela@yahoo.com.br),  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

Bianca Cristina Correa (orientadora), [55] (16) 3602-4454, [bianca2cbr@yahoo.com.br](mailto:bianca2cbr@yahoo.com.br),  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil

Data prevista para conclusão: Novembro de 2011

## **RESUMO**

O presente trabalho tem o objetivo de analisar os impactos que a ampliação de um ano no Ensino Fundamental, ocorrida desde as mudanças legais de 2006, gerou na organização do trabalho pedagógico da pré-escola, uma vez que, devido à readequação etária, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, faz-se necessário reorganizar uma série de elementos dentro das instituições, sendo um deles a forma com que os conteúdos pedagógicos estão sendo abordados em face à idade das crianças que frequentam a Educação Infantil, considerando que esta etapa deve assegurar a qualidade e os direitos da criança em seu atendimento. Pretendemos compreender se mudanças foram feitas na estrutura da pré-escola e de que maneira se deram, principalmente no último desta etapa que, com a implementação da nova legislação passou a atender crianças com 5 anos de idade. Para a consecução do objetivo proposto, o estudo será realizado numa abordagem qualitativa e serão tomados como bases para tal estudo questões envolvendo a importância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, os documentos oficiais que determinam que as crianças têm direito a uma educação de qualidade, a legislação que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental, bem como o resultado de outras pesquisas sobre o tema Ensino Fundamental de 9 anos que apontam para possíveis impactos na organização da Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, qualidade, ensino fundamental de 9 anos.

## INTRODUÇÃO

Historicamente a educação infantil tem realizado importantes conquistas, como a incorporação dessa etapa do ensino à Educação Básica, regulamentada a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), significando uma ampliação do direito à educação no país, porém, sem a garantia de um atendimento de qualidade.

A partir da implantação da Lei nº 11.114/05, o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental passa a ser obrigatório no país e, com a aprovação da Lei nº 11.274/06, ele passa de oito para nove anos de duração.

Considerando que o atendimento nas instituições educacionais deva atender a um padrão de qualidade e garantir às crianças os direitos que lhe são assegurados legalmente por meio da LDB (9.394/96) e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - lei 8.069/90), o presente trabalho pretende compreender de que forma se (re)organizou o ensino na Educação Infantil em função da ampliação de um ano no ensino fundamental. Assim, a discussão realizada envolverá aspectos relativos ao currículo, ao trabalho pedagógico e à qualidade na educação infantil.

Conforme Correa (2003), o conceito de qualidade pode assumir diferentes significados, pois se relaciona a valores, crenças e subjetividades, entretanto, faz-se necessário adotar referências para orientar a discussão acerca desse conceito e, neste caso, os direitos das crianças já referidos orientarão toda a discussão.

As concepções que foram construídas na instituição de educação infantil refletem diretamente sobre a qualidade do ensino que é oferecido às crianças entre os três e cinco anos de idade, é preciso refletir sobre o lugar por elas ocupado nas instituições para que se reorganize o currículo e as práticas pedagógicas, dado o ingresso aos seis anos no ensino fundamental.

Fundamentado nos direitos da criança encontrados na legislação brasileira, bem como em outras publicações do Ministério da Educação (MEC) e pesquisas realizadas sobre o tema, o presente trabalho pretende problematizar, analisar e compreender as influências da implantação do ensino fundamental de nove anos para a organização da educação infantil.

Considerando que existe uma necessidade em organizar uma proposta pedagógica que atenda as necessidades das crianças bem como as disposições legais, alguns aspectos são fundamentais para a elaboração e realização de uma proposta efetiva. Com base em Kramer

(1997), em que a autora discute e levanta importantes questões em torno da (re)elaboração de propostas para o ensino como um todo, para esta pesquisa, será considerado que:

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, p. 21)

Sendo assim, nas análises realizadas serão observados os pressupostos existentes para a orientação e organização de uma prática pedagógica, as concepções que estão envolvidas, a participação e formação dos professores neste processo, participação das famílias e o lugar ocupado pela criança que, conforme aponta também Kramer (1997), quando as propostas são impostas, a criança não é vista como criança, mas exclusivamente como aluno, desprezando-se suas necessidades.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa e, inicialmente, havíamos escolhido o estudo de caso de tipo etnográfico para realizá-la, porém, em função da exiguidade de tempo para a sua conclusão, optou-se por um estudo de caso que contará com um período menor de observação em campo e com a realização de entrevistas com as professoras que atuam no último ano de uma pré-escola municipal. As observações ocorrerão durante o planejamento de aulas e do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, sendo tudo registrado em caderno de campo; as entrevistas se desenvolverão a partir de roteiros semi-estruturados e serão gravadas em áudio.

Pretendemos discutir questões especificamente relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas, porém, outros aspectos serão considerados, como por exemplo, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Sendo o foco da pesquisa a organização pedagógica da instituição em função da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o levantamento bibliográfico sobre o assunto fora realizado a fim de buscar o conhecimento necessário para compreender o campo e as questões que o permeiam.

Conhecer estudos que já foram concluídos sobre este assunto faz com que se construa um olhar atento às questões que se apresentam de forma sutil dentro da escola, logo, contribui

para que o pesquisador consiga um olhar mais refinado, seja no momento da observação e das entrevistas, seja durante o processo de análise dos dados.

## **CENÁRIO LEGAL: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Pansini e Marin (2011), a ampliação do ensino fundamental se deu por uma via dupla de vantagens, pois, antes da regulamentação da ampliação, tendo em vista que a distribuição dos recursos do Fundef<sup>1</sup> (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) considerava apenas o número de alunos matriculados no ensino fundamental para fins de recebimento de recursos desse fundo, muitas secretarias municipais e estaduais de educação inseriam crianças antes de completarem sete anos nas turmas de primeira série a fim de conseguirem mais recursos, sendo assim, esta antecipação do ensino fundamental já ocorria e, além deste aumento de verbas junto ao Fundef, os municípios que realizavam a matrícula eximiam-se da responsabilidade de ampliarem as vagas na educação infantil.

O processo de ampliação de mais um ano no ensino fundamental, em âmbito legal, foi iniciado com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), em que metas foram estabelecidas para serem realizadas em dez anos (denominada como “década da educação”), uma delas consistia em “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade”.

Posteriormente, o ensino fundamental com duração de oito anos passou a ser oferecido às crianças com seis anos sob regimento da Lei 11.114/05, destacando-se que “o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, [é] obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos”.

No ano de 2006, tendo por justificativa que a ampliação em mais um ano no ensino fundamental, tornando obrigatório o ingresso aos seis anos, potencialmente aumentaria as possibilidades de aprendizado das crianças, foi aprovada a Lei 11.274/06 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

---

<sup>1</sup> A proposta do Fundef era a de redistribuir partes dos recursos provenientes de impostos aplicados sobre os estados e municípios para atender à etapa do ensino fundamental, foi implantado em 1998 por meio da Emenda Constitucional nº. 14, de 1996 e, por ser um plano decenal, vigorou até 2006. Foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), proposta que investiria na educação básica como um todo durante catorze anos, a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, implantada em 2007.

“o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão”.

Embora o MEC tenha organizado algumas publicações a fim de esclarecer dúvidas, tanto nesses documentos quanto na redação da lei específica ao ensino fundamental (Lei nº 11.274/06) não existe um detalhamento acerca do processo que deveria ocorrer para a implantação de mais um ano nessa etapa do ensino.

Ficando a critério de cada sistema educacional como fazer as alterações, foram realizadas formas distintas de organização e planejamento que têm incidido sobre a organização curricular, a formação dos profissionais e a estrutura física das instituições nos diferentes níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental).

A Lei 11.274/06 foi estabelecida em 2006 e o prazo para sua implantação obrigatória seria o ano de 2010, porém, muitos municípios iniciaram este processo logo em 2007, o que significa que não houve discussão, preparação dos profissionais que atuam junto às escolas para atender a nova demanda do ensino fundamental que, neste momento, absorvia crianças aos seis anos que anteriormente deveriam permanecer ou ingressar na educação infantil. (CORREA, 2010)

A implantação da legislação incidiu diretamente sobre a organização da educação infantil não apenas no âmbito de readequação etária que também se fez necessária, mas, relacionada às mesmas questões não planejadas que afetaram a organização do ensino fundamental já anteriormente mencionadas, como a formação dos profissionais, a organização curricular, entre outras. (CORREA, 2011)

Ao longo das últimas décadas a educação infantil vem ganhando espaço no cenário educacional, isto, principalmente após movimentos sociais organizados em defesa dessa etapa educacional. Ser reconhecida como etapa da educação básica representou um grande avanço, entretanto, ainda há muito a ser conquistado, uma vez que houve uma grande ampliação do atendimento às crianças, mas isto não significou melhoria da qualidade.

Conforme Pansini; Marin (2011),

paradoxalmente à valorização da educação infantil (EI) como a primeira etapa da educação básica, a própria LDB, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento não foram garantidos. Ao contrário, foram destinados, por meio do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), prioritariamente ao EF1. (PANSINI; MARIN, 2011, p.89)

Segundo pesquisa realizada Melina por Cambi (2008) em Ribeirão Preto/SP, após a implantação da lei 11.274/06 a instituição de educação infantil, ao contrário das escolas de ensino fundamental, não recebeu nenhum tipo de material que pudesse contribuir para sua reorganização em função da readequação etária, uma vez que, a partir deste momento, as instituições passariam a atender crianças de 0 a 5 anos. Nesse caso, a instituição só foi comunicada sobre as mudanças após o início do período letivo, o que significou uma grande confusão e gerou muitas dúvidas diante do que era preciso realizar para se adequar à nova lei que fora implantada.

Ainda segundo Cambi (2008), diante da falta de informação e formação dos profissionais para lidarem com a nova demanda de atendimento, a instituição não sabia o que fazer com as crianças de seis anos que estavam matriculadas na educação infantil, o que fazer com as crianças de cinco anos que ingressariam no ano seguinte, que conteúdos desenvolver, como organizar o tempo, o que era esperado que a criança soubesse para ingressar no primeiro ano, enfim, questões dessa natureza surgiram e a falta de esclarecimento sobre como reorganizar esta etapa do ensino refletiu sobre a qualidade do atendimento às crianças.

Conforme as conclusões de CAMBI (2008) e CORREA (2011), tendo em vista a falta de orientações sobre o trabalho na pré-escola, passou a vigorar a ideia de que para o ingresso no ensino fundamental alguns conhecimentos específicos seriam cobrados e, assim, a antecipação de práticas escolarizantes passou a ocorrer com crianças ainda menores.

## **A CRIANÇA, A INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA COMO EIXOS PARA AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESPEITANDO OS DIREITOS DA CRIANÇA E SUAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

Considerando que a implantação do ensino fundamental de nove anos pressupõe uma redução na faixa etária atendida pela educação infantil, é preciso pensar em formas de reorganizar esta etapa do ensino respeitando a criança, sujeito central no processo educacional, tendo em vista também a necessidade de oferecer um atendimento de qualidade para a educação infantil.

Com base nos direitos das crianças definidos pela legislação brasileira (Lei 9.394/96 – LDB; Lei 8.069/90 - ECA), em documentos de orientação do MEC, (BRASIL, 1997; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), e em autores que discutem o assunto, realizamos brevemente uma discussão acerca daquilo que é necessário

para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma completa, respeitando a criança em seus direitos e necessidades.

Para Tunes e Tunes (2001), considerando um processo histórico que fez com que o conceito de infância evoluísse e a criança fosse percebida em suas particularidades, é possível compreender a importância do brincar como meio para que a criança compreenda o mundo e a cultura que a cercam, pois, o brincar surge para atender a esta necessidade.

Para as autoras, tendo em vista as especificidades da brincadeira na espécie humana, é indispensável a interação com o outro e a mediação para despertar o interesse das crianças por aquilo que é pertencente ao universo adulto, pois é desta forma que ela se interessa por objetos e ações, iniciando o desenvolvimento da brincadeira e seu próprio processo de desenvolvimento por meio dela.

Nos brinquedos do período pré-escolar as operações e ações são sempre reais e sociais, sendo que é através da brincadeira que a criança assimila a realidade e compreende o mundo. A significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outro traço da atividade lúdica, que é sempre uma atividade generalizada, porque o motivo para a criança não é reproduzir o concreto, e sim executar a ação como uma relação com o objeto, reproduzindo o geral.

“O papel lúdico é a ação que é reproduzida pela criança” (Facci, 2006, p. 132), o papel que ela assume na brincadeira tem uma função social generalizadora do adulto, em jogos subjetivos ou de enredo isto ocorre e determina as ações desenvolvidas pela criança.

As brincadeiras e jogos na idade pré-escolar necessitam de objetivos para acontecerem e desenvolvem operações cognitivas necessárias para atividades escolares, considerando que a aprendizagem não surge diretamente do brincar e depende de outras questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico da criança, isto requer que tais objetivos sejam propostos pelo professor, orientando a ação da criança, utilizando a brincadeira como um meio de promover o aprendizado e desenvolvimento.

Sendo o brincar a atividade principal da criança e tendo em vista as funções que ela assume para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, de acordo com Martins (2007) propor objetivos às brincadeiras é um recurso que o professor deve utilizar para que a apropriação de gêneros mais complexos das linguagens, como a linguagem escrita, por exemplo, ocorram sem que haja uma antecipação da escolarização e didatização do brincar, e sim um trabalho intencional do adulto que promova uma preparação para o ensino fundamental respeitando a criança e suas especificidades.

De acordo com a discussão realizada por Kuhlmann Jr (1999), e também com o resultado de pesquisa apresentado por Cambi (2008), muito da organização curricular se dá apenas de forma prescritiva, não havendo de certa forma uma operacionalização deste currículo, o que faz com que este trabalho apresente relevância para analisar e compreender tal questão que tão diretamente influencia a qualidade.

Com base no documento publicado pelo MEC “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1997) e em outros referenciais utilizados nesta pesquisa, o trabalho pedagógico embasado em concepções que respeitem o direito e as necessidades das crianças é fundamental quando se toma como pressuposto que o desenvolvimento infantil se dá por meio da brincadeira.

Para Wajskop (2009) a brincadeira é vista como situação privilegiada para a aprendizagem, podendo o desenvolvimento alcançar altos níveis por meio dela, sendo assim, o trabalho pedagógico da pré-escola deveria ser organizado tendo como eixo central a brincadeira e a interação entre os pares, porém, conforme já mencionado, sem didatizá-la, desta forma estaria cumprindo sua função pedagógica e possibilitando à criança o desenvolvimento de suas vivências, conhecimentos, autonomia, cooperação, entre outros.

Ainda no que se refere à brincadeira e à relação desta com a educação infantil, principalmente a pré-escola, na pesquisa realizada por Cambi (2008) e Kishimoto (2001), a concepção encontrada valoriza uma espécie de “escolarização” que assume o significado de antecipação de características presentes na etapa de ensino subsequente à educação infantil, o ensino fundamental. Embora seja previsto em documentos oficiais e apareça também em autores usados como referência para o desenvolvimento infantil, o brincar é muito pouco valorizado, sendo deixado de lado em detrimento de tarefas que privilegiam a aquisição da escrita, da leitura e dos números.

Com base nos resultados de Cambi (2008), Kishimoto (2001), Nogueira e Catanante (2011) e Correa (2011), supomos que essas concepções ainda estejam presentes no contexto da escola e, talvez, de maneira ainda mais acentuada, uma vez que o ingresso aos seis anos no ensino fundamental pode sugerir a ideia de que a criança deva ser “preparada” ainda mais cedo.

Segundo Vigotsky (2007, p. 122), a criança “desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”, o que faz com que o brincar deva ser considerado como um eixo central nas práticas pedagógicas que devem ser



realizadas durante o período pré-escolar. Este é um fator de desenvolvimento que pode ser visualizado na própria ação do brincar, que também se desenvolve e modifica passando das situações imaginárias para a predominância de regras na faixa etária atendida pela educação infantil.

É com o desenvolvimento do brincar que transformações internas ocorrem no desenvolvimento infantil, fazendo com que a criança sinta a necessidade de pertencer ao mundo adulto e, assim, inicie seu brincar como uma exploração de objetos pertencentes ao universo adulto, realize um processo imitativo durante os jogos de faz-de-conta, seguido pelos jogos com regras e passando, ao final do período pré-escolar, a interessar-se por aquilo que o adulto sabe, ou seja, despertando o interesse em aprender a escrita e a leitura, por exemplo.

Com base em Kuhlmann Jr (1999), podemos afirmar que há o emprego de algumas concepções que desprezam as particularidades das crianças assim como suas diferenças culturais e, sendo assim, chega-se à ideia, não endossada pelo autor, de que para ser educacional, a instituição precisa de conteúdos disciplinares do ensino fundamental, estabelecendo entre a escola e as crianças um processo frio e burocrático que não lhes desperta nenhum prazer.

Conforme Kuhlmann Jr (2001), a educação infantil não precisa deixar de lado a preocupação com o ensino fundamental e suas especificidades, como o aprendizado da leitura e escrita, por exemplo, porém o “ponto de partida” para as propostas deve ser a criança. A instituição pode educar e cuidar sem divisões disciplinares que compartimentam as crianças.

É preciso valorizar as relações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, a intervenção do adulto e a socialização de cada criança, e isto não deve ocorrer na idade pré-escolar como antecipação do EF na educação infantil.

Ver a criança como “ponto de partida” implica em outros fatores, como a formação dos profissionais que atuarão nas instituições com esta criança, é preciso que ele compreenda a criança e suas necessidades para se relacionar com o mundo, além de possuir e dominar os conteúdos disciplinares para auxílio à criança, e não para precocemente escolarizá-la.

Diante das situações que aparecem nas pesquisas que abordam o impacto do ensino fundamental de nove anos para a educação infantil percebemos que se faz necessária uma reestruturação desta etapa de forma a fazer com que ela, educação infantil, respeite as especificidades e necessidades da faixa etária com a qual atua.

## **O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

Considerando os aspectos discutidos anteriormente referentes ao processo de desenvolvimento infantil e o cenário da educação infantil tendo em vista as mudanças organizacionais do ensino fundamental, pesquisas relacionadas ao tema serão analisadas a fim de possibilitar uma visualização deste processo nas instituições.

Pesquisas recentes que abordam a reordenação do ensino em função da Lei 11.274/06, indicam impactos sobre a organização do trabalho pedagógico da educação infantil, porém, ao término do prazo para implantação desta Lei em 2010, a realização de um novo estudo sobre a organização pedagógica da pré-escola certamente contribuirá para uma melhor compreensão deste processo iniciado a partir de 2007, ano seguinte à aprovação do novo marco legal.

O trabalho realizado por Cambi (2008) no início do processo de implantação da Lei 11.274/06 já apontava impactos na educação infantil em função da ampliação no ensino fundamental na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo.

Na pesquisa de Cambi (2008), a autora conclui que em função da ampliação do ensino fundamental a educação infantil subordinou-se ainda mais a este. Houve uma maior ênfase nos processos de alfabetização, baseados em cópias, repetição e memorização, agora realizados com crianças ainda mais novas, sem que houvesse preocupação com os meios em que estes conteúdos são apresentados e apreendidos pelas crianças, logo, em detrimento desta antecipação da escolarização há necessidades das crianças que ficaram para segundo plano, como o brincar.

No cenário pesquisado por Cambi (2008) encontramos pontos comuns com Pansini e Marin (2011), uma vez que, embora os estudos tenham sido realizados em locais bastante distintos, nas duas pesquisas observou-se que houve uma grande falha em relação às instituições de educação infantil logo no início do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos.

As mudanças foram impostas às escolas sem que houvesse uma discussão com os profissionais que nela atuam, o processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental já havia sido iniciado quando as instituições de educação infantil foram informadas sobre tal. Esta falta de organização fez com que os professores não soubessem o que fazer com aquelas crianças que estavam na pré-escola, tanto as de seis anos, que poderiam ingressar na rede estadual em um segundo ano, e não no primeiro, quanto as de cinco anos, que frequentariam o ensino fundamental no ano subsequente.

Conforme Correa (2011), o ingresso das crianças aos seis anos sugere que tal tendência se acentue, sendo realizada com crianças cada vez mais novas dentro de moldes que interferem no pleno desenvolvimento da criança, já que esta fica presa às tarefas de repetição e memorização compreendidas como necessárias para prepará-las para o ensino fundamental.

Estando presente no ideário da pré-escola a noção de preparação em moldes rígidos, e estando a criança fora do foco que define as práticas realizadas na instituição de educação infantil, há

efeitos da implementação da lei, que não se restringem ao ensino fundamental, mas retroagem até a educação infantil, na medida em que geram determinadas expectativas e estabelecem parâmetros para o que as crianças “já devem saber” por ocasião de seu ingresso no ensino fundamental. (Nogueira; Catanante, 2011, p.186).

O papel da educação infantil, que “(...) é cotidianamente responsável por propiciar a socialização e a interação entre crianças e adultos, a participação nas práticas culturais e o acesso ao conhecimento” (Nogueira; Catanante, 2011, p.186), entretanto, não é cumprido, indicando uma questão relativa ao trabalho coletivo que deveria ser realizado na educação infantil a fim de minimizar os efeitos de políticas como esta que ampliou o ensino fundamental sem comunicação com a educação infantil, gerando uma maior antecipação de práticas nos moldes escolares de memorização e repetição.

Os resultados obtidos por Correa (2010), em pesquisa realizada em um município do interior do Estado de São Paulo, indicam que não houve planejamento prévio, a formação dos profissionais estava centrada na alfabetização e esperava-se com grande expectativa que já no primeiro ano do EF todas as crianças estivessem alfabetizadas. Além disso, a autora demonstra que, no caso analisado, não houve interlocução entre as pré-escolas e as escolas de EF, mas, ao contrário, da forma como ocorreram, as mudanças provocaram ainda mais dificuldades para esta comunicação entre uma etapa e outra da educação básica no município. (CORREA, 2011)

No mesmo trabalho, Correa (2011) afirma que, no caso do EF, o que houve foi a antecipação de atividades que já eram consideradas inadequadas quando as crianças ingressavam aos sete anos nesse nível de ensino e que refletem a forma com a preparação vem sendo entendida na educação infantil. Esta antecipação, no caso da educação infantil, assume um sentido de “fazer antes do tempo” (CORREA, 2011, p. 114) que reflete na organização da rotina de trabalho com as crianças, não se respeitando, dessa forma, suas necessidades, principalmente em relação à brincadeira. Sendo assim, as propostas não vêm contemplando

sequer o caráter preparatório que a educação infantil poderia assumir, e que poderia ser o ponto comum entre esta e o ensino fundamental.

A necessidade de brincar não é satisfeita e não assume entre os profissionais que atuam na educação infantil um papel importante, pois, de acordo com Correa (2011) muitos dos brinquedos encontrados nas instituições são doados, há falta de espaços e materiais disponíveis, não há grande investimento das escolas em adquirir estes materiais e, aqueles que são novos não ficam disponíveis para as crianças, evidenciando-se que não há um entendimento sobre a importância destes para a aprendizagem da criança. Desta maneira, mesmo quando os professores percebem nas crianças a necessidade por brincar que estas manifestam, em função da falta de formação específica, das condições materiais e da cobrança por resultados, estes profissionais não conseguem garantir o direito à brincadeira, que, dentro deste panorama, é vista como um impeditivo para que a criança aprenda. (Correa, 2011)

A inserção de tarefas de cunho alfabetizador, realizadas de forma mecânica junto às crianças desde muito pequenas, associada à imposição de rotinas que não respeitam as necessidades delas impossibilita que haja um desenvolvimento pleno de outras habilidades. Porém, estas práticas que estão sendo aplicadas a fim de fazer com que a criança adquira a leitura e a escrita, de acordo com Correa (2010), não têm apresentado resultados satisfatórios, pois, muitas crianças continuam ingressando no ensino fundamental e passando pelos anos iniciais, sem aprender.

Sendo assim, outro desafio que vem sendo colocado à educação refere-se não apenas ao direito de brincar que é negado à criança devido às práticas desenvolvidas, mas também ao direito de aprender destas quando inseridas em uma instituição educacional. Para se garantir o direito das crianças ao aprendizado e à brincadeira é necessário, antes de tudo, que se supere a oposição o aprender e o brincar. (Correa, 2010)

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs - Brasil, 2009) afirmem que o papel do professor de educação infantil corresponde a uma posição central tanto na elaboração de propostas curriculares quanto na execução das mesmas junto às crianças, significando que, a partir da ampliação do ensino fundamental estes precisam estar atentos às atividades e à forma como estas são conduzidas, não há, por parte das secretarias de educação, uma preocupação em ouvir estes profissionais e formá-los para que possam cumprir tal determinação legal, logo, a criança não é o eixo central das propostas curriculares e das atividades propostas.

Uma concepção “adultocêntrica” não garante que a interação e o brincar sejam os principais eixos para a organização de uma proposta curricular, pois, a condução das atividades exclusivamente pelo adulto (professor) visa a controlar as crianças e a prepará-las.

Assim, concordamos com Mello (1999) quando a autora afirma que:

Leontiev (1988) chama atividade não a qualquer fazer do sujeito, mas aquele fazer que possui um sentido para o indivíduo que o realiza. (...) O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda, em outras palavras, se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito – então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. (MELLO, 1999, p. 21)

As práticas adotadas nas instituições de educação infantil destacadas nos trabalhos aqui mencionados indicam esta falta de articulação entre as atividades destinadas às crianças que, aos três anos de idade já estão sendo colocadas para completarem exercícios de memorização e repetição, passando antecipadamente por um pretense processo de alfabetização que não tem garantido, por sua, nem sequer o domínio do alfabeto. (CORREA, 2011)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos o currículo como um instrumento que visa a organizar o ensino de forma a contemplar as necessidades de conhecimento específicas de uma dada população, que este deve ser construído por um todo dentro do âmbito escolar e utilizado de forma mais aberta pelo professor, articulando-o de acordo com a realidade.

A organização curricular de uma instituição de educação infantil deve organizar-se de acordo com sua função, oferecer às crianças um atendimento de qualidade que garanta a sua aprendizagem e desenvolvimento em diversos aspectos e linguagens.

Sendo assim, embora a implantação das leis que regulamentam a ampliação do ensino fundamental para nove anos apresentem questões mais diretamente relacionadas a esta etapa da educação e muitas pesquisas sobre este assunto abordem especificamente a criança de seis anos no ensino fundamental, podemos perceber, com base nos estudos apresentados, o significado desta alteração para a educação infantil em variados aspectos.

Os resultados apresentados pelas pesquisas indicam que, efetivamente, o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições de educação infantil não assegura o direito das mesmas e descumpra a função desta etapa da educação básica.

Não são desenvolvidas práticas que contribuem para a formação integral da criança, e sim, como que em um processo mecanicista, estas são preparadas para o ensino fundamental em “moldes” que as compartimentam e realizam um movimento de “nivelamento” de saberes específicos que supostamente seriam necessários para o ingresso no ensino fundamental.

Conforme o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs - Brasil, 2009) as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, sendo assim, adotar práticas centradas na memorização e repetição não permite que tais eixos sejam realmente norteadores, impossibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e a composição de um currículo adequado para esta etapa da educação.

Nogueira; Catanante (2011), Kramer; Nunes; Corsino (2011), Marcello; Bujes (2011), Correa (2011) e especialmente Kuhlmann Jr (2001) e Cambi (2008), indicam que a falta de integração entre o ensino fundamental e a educação infantil associada às políticas que são implantadas em relações verticais, ou seja, sem haver discussão, planejamento e formação, influencia negativamente no trabalho realizado com as crianças.

De acordo com Correa e Cambi (2010), a organização da educação básica oficialmente ocorreu no ensino fundamental, porém, como observado no trabalho destas autoras o cuidado com a educação infantil é indispensável, pois esta etapa vem sendo afetada diretamente pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

Conforme os resultados apontados nas pesquisas, consideramos a importância de repensar o currículo da educação infantil e as práticas realizadas em suas instituições, uma vez que, de acordo com Kramer (1997), as propostas destinadas a esta etapa da educação devem ser construídas com a participação de toda a comunidade escolar. Impor um modelo de currículo e prática pedagógica ou subordiná-lo ao ensino fundamental desconsidera o contexto das instituições de educação infantil em suas especificidades.

No presente trabalho a organização curricular e pedagógica na educação infantil ocupa lugar central na discussão, dando prosseguimento à pesquisa realizada por Cambi (2008). Assim, considerando o conteúdo do trabalho de Cambi (2008), realizado no primeiro ano de implantação da nova organização do EF no município de Ribeirão Preto, e que evidenciou uma organização didático-pedagógica que desconsiderava a importância do brincar, pretendemos voltar à escola, quatro anos depois, para verificar como a situação se encontra neste momento.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Líber Livro Editora. Brasília, 2005.
- BRASIL. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.
- BRASIL. **Indicadores da qualidade na educaçŁo infantil**. Secretaria de EducaçŁo BŁsica. Brasília: MinistÉrio da EducaçŁo, 2009a.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13/07/1990. DispŁo sobre o Estatuto da crianç;a e do adolescente (ECA).
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da EducaçŁo (LDB).
- BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de EducaçŁo e dŁ outras providŁncias.
- BRASIL. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6.º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatŁrio o inŁcio do ensino fundamental aos seis anos de idade.
- BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 06 fevereiro de 2006**. Altera a redaçŁo dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaçŁo nacional, dispondo sobre a duraçŁo de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrŁcula obrigatŁria a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.
- BRASIL. **ParŁmetros BŁsicos de Infra-Estrutura para InstituiçŁes de EducaçŁo Infantil**. Secretaria de EducaçŁo BŁsica. Brasília: MinistÉrio da EducaçŁo, 2006a.
- BRASIL. **ParŁmetros Nacionais de Qualidade para a EducaçŁo Infantil**. Secretaria de EducaçŁo BŁsica. Brasília: MinistÉrio da EducaçŁo, 2006b.
- BRASIL, CNE/CEB. **ResoluçŁo n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EducaçŁo Infantil. 2009b.
- FACCI, Marilda Gonç;alves Dias. Os estŁgios do desenvolvimento psicolŁgico segundo a psicologia sociohistŁrica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educaçŁo infantil. As contribuiçŁes de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. SŁo Paulo: XamŁ, 2006.
- CAMBI, Melina; CORREA, Bianca Cristina. **PrŁticas pedagŁgicas na prŁ-escola e suas relaçŁes com o ensino fundamental de nove anos: uma discussŁo acerca da qualidade na educaçŁo Infantil**. Trabalho de conclusŁo de curso. RibeirŁo Preto: Universidade de SŁo Paulo, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORREA, Bianca Cristina. Algumas considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

CORREA, Bianca Cristina. **Crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: das políticas às práticas pedagógicas. Relatório parcial de pesquisa. Mimeo, 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 105-120.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental De Nove Anos: Análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd. Educação no Brasil: O balanço de uma década**. Caxambu, 2010.

CORREA, Bianca Cristina; CAMBI, Melina. Como fica a pré-escola com a implantação do ensino fundamental de nove anos? In: **Congresso de educação Infantil: a educação informal constituindo a formalidade do atendimento**. Araraquara, Unesp, 2010.

GALVÃO, Izabel. **A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica**. Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. e CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, p. 51-65. 1999.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. A linguagem infantil. Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In. ARCE, Alessandra e Martins, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 63-92.



MARCELLO, Fabiana de Amorim e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 53-68.

MELLO, Suely Amaral. “**Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil**”. In *Pró-Posições*, vol 10, no. 1 (28), março de 1999.

PANSINI, Flávia e MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 87-103.

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução SME nº14/06, de 29 de novembro de 2006**. Fixa normas para a implantação do ensino fundamental de 9 anosno sistema municipais de ensino de Ribeirão Preto.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, dezembro, 1997.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.7, 1983.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. In: **Em Aberto**. Brasília, v.18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8ª edição. São Paulo. Cortez, 2009. (Coleção Questões de Nossa Época; v.48).