



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Kramer, Sonia

As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é  
fundamental

Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 96, outubro, 2006, pp. 797-818

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313708009>

► Como citar este artigo

► Número completo

► Mais artigos

► Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E/É FUNDAMENTAL

SONIA KRAMER\*

*RESUMO:* Este artigo discute a educação infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil. Inicialmente, situa a educação infantil no cenário político nacional e apresenta desafios deste campo. Focaliza, em seguida, a formação de profissionais de educação infantil, um dos maiores desafios das políticas educacionais, e trata da importância das mudanças curriculares do curso de pedagogia. No terceiro item, analisa educação infantil e ensino fundamental (agora com nove anos) como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira e destaca a relevância desta articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico nas creches, pré-escolas e escolas.

*Palavras-chave:* Educação infantil. Formação de professores. Ensino fundamental de 9 anos.

### CHILDREN UNDER 7 IN EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL: PRIMARY AND BASIC EDUCATION

*ABSTRACT:* This paper discusses childhood education in the context of Brazilian educational policies. In a first moment, childhood education is situated in the political panorama and the challenges of this field are presented. The paper then focuses on teacher education, one of the most expressive challenges of Brazilian educational policies and analyses the importance of the changes in the Pedagogy Course curriculum. In a third moment, it explores childhood education and basic school (now 9 year long) as inseparable levels of the democratization process of Brazilian education and points out the

---

\* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). *E-mail:* sokramer@edu.puc-rio.br

relevance of this articulation for children and pedagogic practice in nursery, primary and basic schools.

*Key words:* Childhood education. Teacher education. Basic school.

## Introdução

O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isso tem conseqüências para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil. Neste contexto, destaca-se a atuação dos fóruns estaduais de educação, que, há dez anos, participam de modo vigilante e articulado dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para que o exercício desses direitos, mais do que proclamado, seja uma realidade para as populações infantis. A luta pela inclusão no FUNDEB da educação de crianças de 0 a 6 anos é parte visível deste processo, agregando – nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social – à mobilização órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares. O ensino fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos. É desta questão que trata o presente artigo.

Inicialmente, situo a educação infantil no contexto político nacional e apresento alguns desafios presentes neste campo nas últimas décadas. Em seguida, abordo a formação de profissionais de educação infantil, um dos maiores desafios das políticas educacionais. Por fim, trato de educação infantil e ensino fundamental, a meu ver instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira e destaco a importância desta articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico. De antemão esclareço que considero a inclusão das

crianças de 6 anos no ensino fundamental importante conquista para as populações infantis e para as famílias. Ao longo do artigo tento dizer por quê. Reitero – aos que não estão familiarizados com os temas afetos a este artigo – que a educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica.

### A educação infantil no contexto político nacional<sup>1</sup>

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Como aponta Rosemberg: “A proposta do MEC de 1975, com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até, pelo menos, a Nova República (...) Apesar da sua força de persuasão discursiva, foi praticamente nulo seu impacto de fato no sistema educacional” (1992a, p. 26). Entretanto, o próprio debate crítico em torno destas questões motivou a busca de alternativas para as crianças brasileiras. As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as conseqüências da diversidade cultural e lingüística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em ques-

tão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças.

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos (...). (Campos, 1992, p. 19)

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação.

Iniciativas de órgãos de caráter educativo existem, em nível nacional, há pouco mais de 20 anos e voltam-se com maior frequência às crianças de 4 a 6 anos. Só em 1974, o pré-escolar recebeu atenção do governo federal, evidenciado na criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. Mas a criação da COEPRE e a ênfase no pré-escolar deram-se num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade. Porém, o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas específicas, como até hoje: o FUNDEB é uma possibilidade não mais remota, mas ainda não implementada. Enquanto esta situação se configurava no nível político, a academia direcionava críticas à abordagem da privação cultural, sua inconsistência teórica e suas intenções ideológicas. Nessa ambigüidade se delineou outra visão de educação pré-escolar: com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC implementou ações de expansão do atendimento de crianças a baixo custo, defendendo uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau. Essa estratégia, usada para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980, não foi recebida com entusiasmo. A insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se; universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados denunciaram a precariedade de alternativas de baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social.

Nos anos de 1980 e 1990, com gestões eleitas para municípios e estados, surgiram propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. Pela primeira vez na his-

tória da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e no interfóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil.

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil. Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Um das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância.<sup>2</sup> O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continua em pauta. Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? Nesse contexto, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) e o documento da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2004). Em contrapartida, grande parte dos estados e municípios brasileiros só agora começa a se estruturar para atuar na formação prévia ou continuada dos profissionais da educação infantil.

Do ponto de vista acadêmico, Campos (1997), com base em pesquisas da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos e da América Latina

sobre os efeitos da frequência a programas de educação infantil no desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais, aponta que a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal. As crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência e a qualidade da pré-escola e da própria escola são fundamentais para que se conserve o benefício. Para Campos, a educação infantil parece ser, a partir desses estudos, uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior, tema que permaneceu em discussão nos últimos 30 anos e que tem evidente repercussão para as políticas sociais e para as políticas públicas das instâncias federal, estadual e municipal.

Estes argumentos se aliam à importância da educação infantil no plano dos direitos sociais da infância e delineiam uma possibilidade de enfrentar o panorama de desigualdade. O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (Brasil, 1975), primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho do nosso problema, indicava que 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos frequentavam creches e pré-escolas, incluindo-se aqui a rede privada. De acordo com o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001), a população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentam creches, pré-escolas ou escolas. No entanto, apesar da expansão, ainda se configura uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de 0 a 3 anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos (Kappel, 2005). Quanto a este aspecto, há dificuldade de precisão de dados (Rosemberg, 1999a, 1999b, entre outros).

No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB<sup>3</sup>, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educa-



ção. No que se refere às práticas de trabalho direto com as crianças e de supervisão ou gestão, muitos dilemas têm ocupado universidades, secretarias e ONGs, tais como: as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o ensino fundamental; a organização escolar e da educação infantil em diferentes contextos municipais; as orientações curriculares e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas; avaliações de desempenho. No plano da produção do conhecimento sobre educação infantil, além das questões mencionadas, são necessários estudos sobre: a institucionalização da infância e suas conseqüências; concepções teóricas da infância (é preciso consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis); especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creches e às ações das famílias. Gravidez precoce, abandono, violência, populações de rua e as relações entre creches, escolas e conselhos tutelares são também aspectos que merecem atenção e articulação com outras áreas do conhecimento e da intervenção educacional.

Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores. São estes desafios que orientam os dois tópicos a seguir.

### A formação inicial e continuada: direito e necessidade

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. Vejamos alguns aspectos das duas modalidades.

No que se refere à formação continuada, convivemos na educação infantil com paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação. Segundo Nunes (2005), resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais. As creches comunitárias, no Brasil, foram incentivadas pelo UNICEF, a partir de 1979. A expansão deu-se na década de 1980, com os movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, etc.). Atendendo ao dispositivo legal, passaram a ser assumidas pelas secretarias municipais de educação em 2002. O desafio posto é: como conciliar uma realidade caótica com o imperativo de oferecer às crianças “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível” (Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, CEB nº 1, artigo 3º, parágrafo III, Brasília, 1999).

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC (Brasil, 1994) publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil sintetizadas em princípios que conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica que integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado. Os princípios enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade. Em seguida, o MEC (Brasil, 1996), em diagnóstico das

propostas pedagógicas ou curriculares das unidades da Federação, analisou pressupostos, diretrizes e princípios, processo de construção e como informam a prática cotidiana dos estabelecimentos de Educação Infantil. Este reconhecimento redimensionou a formação inicial e a formação em serviço, mas creches, pré-escolas e escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

No âmbito das redes municipais de educação, a situação é também difícil. Em pesquisa sobre a *Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação* (Kramer et al., 2001), realizada de 1999 a 2005, tivemos a oportunidade de identificar, de um lado, a precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada e, de outro, que essa formação vem se dando, em geral, por intermédio de atividades eventuais ou episódicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças. Tanto os dados levantados por meio da aplicação de questionários a todas as secretarias municipais de educação do estado do Rio de Janeiro (Kramer et al., 2001) quanto os depoimentos das entrevistas individuais e coletivas realizadas com responsáveis pela educação infantil nas secretarias (Kramer, 2005) revelam esta fragilidade e a urgência da atuação.<sup>4</sup> Muito foi possível aprender sobre a educação infantil, a gestão municipal e a formação continuada a partir da pesquisa. Contudo, não se confirmou a hipótese (ou ilusão) dos pesquisadores de que os municípios que mais investem na educação infantil são os que mais arrecadam impostos (Nunes, 2005), ou os que estão situados no campo democrático, com prefeituras geridas por partidos de progressistas (um dia identificados como “de esquerda”). Os fatores que interferem no maior ou menor investimento e na priorização da educação infantil parecem se relacionar com professores e profissionais de educação que atuam na gestão municipal, lideranças locais que têm nas suas trajetórias de formação um compromisso expresso com a educação infantil, a alfabetização e os primeiros anos do ensino fundamental.

Vale registrar que o MEC lançou, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. Situando-me na defesa da formação como direito, como já fiz em outros trabalhos (Kramer, 2005), reconheço no esforço deste Programa um passo importante para a formação com avanço na escolaridade desses professores. Pesquisas avaliativas, acompanhamentos e diagnósticos futuros poderão dimensionar de modo objetivo e crítico a eficácia do PROINFANTIL e se logrou cumprir seus objetivos.

No que se refere à formação inicial, convivemos na educação infantil, neste momento, com importante conquista: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Sem me deter na análise do texto da resolução que a institui (Brasil/CNE, 2006), destaco a relevância política da sua aprovação. Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis.

Destacar a relevância desta resolução se justifica porque, ao lado da comemoração dos que atuam na área, muitas críticas têm sido feitas, argumentando que a prioridade à formação de professores de educação infantil representa uma desvalorização do curso de pedagogia. Esta é, a meu ver, uma visão preconceituosa com relação ao trabalho com a criança pequena: basta lembrar que, na maioria dos municípios brasileiros, os salários de professores são definidos não segundo o nível de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho ou a idade dos seus alunos. Na área da educação infantil, este menor valor da profissão pode ser observado também no fato de as professoras serem identificadas como “meninas” (Kramer, 2005). O valor de um curso (ou de uma profissão) pode ser medido pelo tamanho ou pela idade da população atendida?

Toda reforma, resolução ou diretriz é datada: neste caso, trata-se da formação científica e cultural de professores para atuar com milhões de crianças de 0 a 10 anos, e do impacto que pode ter na qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças e dos conhecimentos – em particular os da linguagem, leitura e escrita. Em contrapartida, definir que o lócus da formação de professores da educação infantil é também o curso de pedagogia não é solução para a formação, não resolve, mas traz o problema, coloca-o no centro da cena. Não é o fim, mas o início, porque muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas. A questão da qualidade da educação infantil tem merecido a atenção de importantes pesquisadores (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006). Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que freqüentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” são perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDB.

Outro argumento comum entre os críticos das Diretrizes é o de que agora no curso não teremos mais “pedagogia do trabalho”. Deixando de lado as possibilidades de formação para atuar neste setor de acordo com o meu entendimento das Diretrizes, esta crítica desconsidera que as profissionais de educação em geral e da educação infantil, em particular, trabalham. Não temos trabalhadores na pedagogia? E o que são as professoras de educação infantil? Ao contrário, a formação na educação infantil relaciona-se diretamente com a carreira, a profissão e a profissionalização.

Um aspecto também importante é pensar esse curso encarnado, perceber suas condições concretas de produção: Quem são os alunos e as alunas da pedagogia no que se refere ao gênero (maioria de mulheres); idade (jovens e adultas); sua classe social (das classes populares a maioria)? E pensar também na qualidade acadêmica da sua escolaridade (lembrando que o curso de pedagogia é o que exige menor número de pontos em muitos exames de acesso). Neste contexto, é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores.

Outro ponto que interessa a esse debate é o fato de que o ingresso nas redes municipais se dá, comumente, como professor do ensino fundamental, sendo poucos os concursos específicos para professores de educação infantil. De competência dos municípios, tal situação provavelmente sofrerá mudanças nos próximos anos. A formação nos cursos de pedagogia não resolve esta questão e uma ampla esfera de negociação precisará ser aberta com as redes para que os concursos (para professor de educação infantil e ensino fundamental) aceitem egressos da pedagogia.

Assim, chamo a atenção para nossa responsabilidade social diante de milhões de crianças e adultos com quem atuaremos e para os grandes problemas que ficam colocados. O que – e como – fazer deste curso de pedagogia para ser um espaço de formação? – já que não se forma por decreto. Como trazer para dentro do curso as questões éticas, culturais, de gênero, contra a discriminação e o preconceito vivido por crianças e adultos? Como enfrentar dilemas contemporâneos e mudanças nas formas de interações com as populações infantis? Tendo em vista o significado de se lidar com crianças e as angústias dos adultos em estabelecer com elas relações saudáveis, princípios éticos, autoridade e limites; por exemplo, a idéia de que o curso de pedagogia foi desvalorizado parece resultar de uma visão de que importa pouco quem fala se quem fala são as crianças, ou que importa pouco quem fala se quem fala são os profissionais que atuam com as crianças pequenas. Do meu ponto de vista, estamos diante de um importante momento – com muito trabalho à frente – para tornar esse curso de pedagogia um espaço de formação científica, cultural e ético-política.

### Educação infantil e ensino fundamental de nove anos<sup>5</sup>

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

na. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e vale para o ensino fundamental. Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação In-

fantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Em países como o nosso, onde a desigualdade e a injustiça social são constitutivas da história e do cotidiano, conquistas resultam de muito trabalho realizado e – para que não se reduzam à letra morta – indicam sempre que há muito trabalho por fazer. As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? No que se refere às políticas educacionais voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental de nove anos, desde a decisão até a implementação e a avaliação das ações, as diversas instâncias precisam atuar de modo articulado. Às políticas públicas municipais e estaduais cabe a expansão com qualidade das ações de creches, pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e de formação de profissionais de educação e de professores. A antecipação da escolaridade para 6 anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? Temos sabido interagir com os conselhos (em especial os tutelares) numa atuação social em defesa das crianças e de seus direitos, muitas vezes infringido pelo Estado, outras pelas creches ou escolas, muitas vezes pelas famílias? Estas são algumas indagações do texto sobre o ensino fundamental de nove anos (Kramer, 2006), onde apresento a idéia de que o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de



suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna.

Como ensinar solidariedade e justiça social, respeitar as diferenças e atuar contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, desenvolvidas com as crianças, humanizam-nas? Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. Sem conhecer as interações não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de *pertencer a*. Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos por crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiência de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Estes e outros desafios se colocam hoje para nós. Considerando os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, é preciso condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro. É neste contexto que se situa a educação infantil, sua articulação com o ensino fundamental e a formação de professores que atuem com as crianças

de 0 a 10 anos na educação infantil (realizada em creches, pré-escolas e escolas) e no ensino fundamental.

A título de considerações muito pessoais

Comecei a atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental no início da década de 1970. De lá para cá, venho trabalhando de professora a supervisora de creche, de diretora de escola de educação infantil a aluna de mestrado, de movimentos em defesa da creche à inserção no fórum estadual de educação infantil, da atuação direta no MEC à assessoria a órgãos públicos (municipais, estaduais e federal), particularmente no que diz respeito à formação de profissionais e à construção de alternativas curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o trabalho com a leitura e a escrita na escola, de professora na universidade a coordenadora de curso de especialização, de doutoranda a pesquisadora envolvida nos últimos anos com o projeto sobre *Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*: concepções, políticas e modos de implementação (de 1999 a 2005) e *Crianças e adultos em diferentes contextos*: a infância, a cultura contemporânea e a educação (desde 2005).

Comecei nos anos de 1970 e ainda hoje me emociono quando visito uma creche pública, particular ou comunitária. A emoção vem ao ver crianças e suas brincadeiras, seus choros, caras, buscas, mas também – e talvez principalmente – por perceber a preocupação, o envolvimento, a aflição, o envolvimento das (muitas) mulheres e dos homens no trabalho com as crianças pequenas. São 36 anos que não me dão, por si, o direito de afirmar mais do que outros pesquisadores ou gestores, mas dou-me o direito de comemorar a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Trata-se de um imenso contingente de crianças que passa a ser agora reconhecido. Não podemos esquecer que a educação infantil não é obrigatória: ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. Contudo, é minha impressão que, se fizéssemos uma pesquisa de demanda em todo o território nacional, não encontraríamos nenhum adulto, pai, mãe, avô ou avó de uma menina ou de um menino de 6 anos, em nenhuma classe social, que não optasse pela escola. As crianças de 6 anos acabam de ser incluídas e, ainda que isso signifique muito trabalho de mudança no ensino fundamental, essa mudança era absolutamente necessária. Nestas considera-

ções pessoais, repito uma frase que digo em aulas ou conferências e que já escrevi em muitos textos: “O que eu não quero para a educação infantil eu não quero para o ensino fundamental”. Há muito trabalho a ser feito para uma educação de qualidade.

Entrar numa creche, numa escola exclusivamente de educação infantil ou numa turma de educação que funciona em uma escola de ensino fundamental hoje ainda me emociona – e nem sempre são bons sentimentos o que tenho – porque me dá a consciência aguda da quantidade de trabalho que temos pela frente; dos recursos financeiros que são necessários e dos recursos humanos que devemos formar. Os maus-tratos que muitas crianças sofrem, a falta de alternativas saudáveis, a ausência de alegria e de bem-estar nas crianças e nos adultos refletem em mim – e se refratam de mim – como o tanto que há por fazer. Este tanto exige financiamento. Este tanto representa políticas educacionais e democratização de creches, pré-escolas e turmas de educação infantil em escolas, dependendo da opção de cada rede pública, escola privada ou ONG. Este tanto significa formação como escolaridade inicial no ensino médio e na universidade ou formação em serviço, como ainda gosto de chamar (continuada ou em exercício seriam os termos corretos), assumindo – nos dois casos – seu papel de formação científica e cultural. Este tanto se relaciona, ainda, com o muito que é preciso pesquisar, estudar, indagar, ver e escutar, propor, subsidiar com teorias, metodologias e práticas. Este tanto se refere ao muito de militância e defesa da pluralidade de alternativas para que a educação infantil – direito social de acordo com a Constituição e direito humano em inúmeras situações de extrema pobreza – seja uma parte, uma parcela, pequena, mas nem de longe insignificante, na luta tenaz, consistente contra a desigualdade e a injustiça social. Para muitos legisladores e pesquisadores da educação e das políticas sociais, está por ser provado o impacto da educação infantil no desempenho escolar. Eu, como fiz ao longo desses 36 anos, continuo defendendo que a educação infantil é direito.

*Recebido e aprovado em agosto de 2006.*

## Notas

1. Este item foi retirado de Kramer (2004, p. 17-23).
2. Sobre as análises críticas ao *Referencial Curricular Nacional*, ver Faria & Palhares (1999).
3. A situação deste fundo não estava definida, quando fechei este artigo, em agosto de 2006.

4. A pesquisa “Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro”, realizada de 1999 a 2005, com apoio do CNPq e da FAPERJ, colheu dados sobre a situação da educação infantil nos municípios do estado, incluindo organização do sistema de ensino, cobertura do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, gestão, formação de profissionais; ingresso e carreira, recursos financeiros e materiais, instituições ou agências sociais e culturais existentes nos municípios, a partir de questionário enviado a 91 secretarias municipais de Educação. Ao mesmo tempo, para compreender as políticas de formação de profissionais da educação infantil, procuramos conhecer as histórias das propostas de formação e de profissionais responsáveis, nas secretarias municipais de Educação, pela gestão da educação infantil. Entrevistamos responsáveis pela educação infantil de 11 municípios da Região Metropolitana (concentravam 1.100.000 das 1.500.000 crianças de 0 a 6 anos residentes no estado do Rio de Janeiro), em 5 entrevistas coletivas (com 57 responsáveis pela educação infantil de diferentes regiões do estado), a partir de referencial teórico-metodológico baseado em Bakhtin e Walter Benjamin. Propostas de formação e práticas educativas e culturais específicas foram analisadas em estudos de caso elaborados como monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.
5. Este item foi retirado de Kramer (2006), “A infância e sua singularidade”, em *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*; ver também Bazílio & Kramer (2003).

## Referências bibliográficas

- BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil...

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15/5/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré Escolar. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília, DF: MEC/COEPRE, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, E.; FERREIRA, I.M. *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. São Paulo: FDE, 1989. 60p.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KAPPEL, M.D. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. et al. *Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro*: relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ/Ravil, 2001.

KRAMER, S. A Fundação Carlos Chagas e a educação infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: COSTA, A.A.; MARTINS, A.M.; FRANCO, M.L.P.B. *Uma história para contar*: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: AnnaBlume, 2004. p. 11-58.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil...

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

NUNES, M.F.R. *Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999a.

ROSEMBERG, F. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 20, p. 5-57, jul./dez. 1999b.