

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA FERDINANDA GASPARAC ALVES E SILVA¹
JULICE DIAS²
VIVIAN OTTE ROCHA³

Resumo

Este trabalho discute a complexidade da evolução histórica da educação de crianças de 0 a 6 anos e as concepções de infância, de educação, de ação docente e de currículo veiculadas explícita ou tacitamente nesses paradigmas. A reflexão sobre as políticas públicas para educação infantil e formação de professores torna-se fundamental para que possamos, a partir do quadro histórico apresentado, oferecer possibilidades alternativas para a estruturação de uma proposta curricular voltada ao contexto sócio-cultural dos envolvidos no processo educativo.

Abstract

This text discusses the complexity of the historic evolution of the toddler education and the conceptions about childhood, education, instructing action and of curriculum rehicled explicit or tacitly in the paradigmas. The reflexion about the public politics for childhood education and teachers formation was fundamentaties for could hereafter of the historic score presented, to give alternative possibilitie for the estruturation of curriculum propose came back to the cultural social context of the involved in the educacional process.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univali e docente do Curso de Pedagogia da Univali. E-mail: gasparac@uol.com.br

² Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univali e docente da FURB. E-mail: malico@zaz.com.br

³ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univali e docente da FURB. E-mail: vivianor@terra.com.br

Palavras-chave:

Educação infantil, perspectiva sociocultural, ação docente, currículo, políticas públicas.

Key-words:

Infant education, teaching practice, public policies.

Introdução

Durante as duas últimas décadas (80/90), a Educação Infantil, cuja história é recente em nosso país, vem suscitando discussões, reflexões, pesquisas, tentando redimensionar alguns paradigmas sedimentados na história educacional brasileira. Essas tentativas de redimensionamentos têm sido instigadas por demandas sociais, haja visto que a educação “envolve a prática histórico-social dos homens” (Severino, 1996, p. 67).

Por outro lado, este instigante movimento de tentar redimensionar alguns paradigmas tem sido, por vezes, inspirado sob a ótica de outras teorias, as chamadas “ciências da educação” como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, que, conforme Pimenta (1996), são ciências que pesquisam sobre a educação e não sobre a prática educativa, que deveria ser investigada a partir da instituição.

Entretanto, apesar das controvérsias, estas investigações têm contribuído para que o profissional da educação infantil, muito recentemente reconhecido como professor, comece também a ser investigado a partir de sua práxis, num contexto não só educacional, mas, por ser educacional, também político e social.

O desenvolvimento deste texto tem a pretensão de utilizar a interlocução com o leitor-professor para refletirmos algumas considerações acerca do currículo no contexto da educação da criança de zero a seis anos, centrando nosso diálogo em quatro eixos:

- a tríade professor/ criança/ conhecimento;
- o currículo num período de transição;
- as políticas públicas para Educação Infantil;
- alternativas curriculares possíveis para a Educação Infantil.

Nossa abordagem sustenta-se numa concepção ampla acerca da educação infantil, compreendendo-a enquanto um ciclo da vida (0-6 anos) que se desenvolve em espaços socioculturais. Portanto, em alguns momentos do texto estaremos nos referindo à importância da não fragmentação do processo educativo segundo as prescrições das atuais legislações, que dividem esta etapa em creches (0-3 anos) e pré-escola (4-6 anos), separando conseqüentemente o cuidar e o educar.

Neste enfoque, ao discutirmos os eixos anteriormente explicitados, estaremos concomitantemente discutindo as concepções de educação infantil subjacentes tanto à elaboração dos currículos, quanto à própria formação/atuação dos professores.

Uma relação triádica: professor/criança/conhecimento

Nossa intenção não é discutir a relação professor/criança/conhecimento apenas na perspectiva dos processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças, individualmente e enquanto parceiras de um grupo. Nosso enfoque consiste em abordar esta relação também enquanto esta uma prática social que decorre no campo institucional, impregnado de referenciais políticos e históricos.

De acordo com Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção.

É nesta concepção que pautamos nosso entendimento da relação professor/criança/conhecimento. No campo da educação infantil o suporte da ação docente não se deve sustentar numa lógica transmissiva, de repasse de conteúdos estereotipados, arcaicos, desprovidos de vida e significado para as crianças; mas sim na crença de que a criança aprende pela ação (Weikart, 1995), isto é, de que a criança necessita ser desafiada para que coloque em ação suas potencialidades (Bassedas, 1999), investigando a cultura própria onde está inserida.

Uma ação docente organizada a partir das potencialidades das crianças não se inspira numa concepção inatista, supondo que essas potencialidades são inatas; pelo contrário, aposta-se nos pressupostos vygotskianos, que postulam a intenção de que o professor organize a ação educativa no princípio da “Zona de Desenvolvimento Proximal”, ou seja, a partir das funções psicológicas superiores que estão em processo de desenvolvimento (Fichtner, 1997).

O currículo enquanto uma construção política, histórica e social, imbricada num tempo e numa cultura específicos, necessita de “construtores” que concretizem este processo. Nesta “empreitada”, o professor e a criança-aluno, enquanto produtores e produtos da cultura, constituem, sem dúvida, os alicerces sustentadores dessa construção.

Sacristán (1998), concebe o professor como um mediador, que pode analisar o currículo prescrito (por órgãos oficiais como o MEC ou pelas Secretarias de Educação) e selecionar o que melhor atende culturalmente a seus alunos. Nesta perspectiva, o professor seria também um “modelador” do currículo.

Evidentemente que para exercer tal função mediadora e modeladora, são necessárias algumas competências teórico/práticas que se configuram na prática docente desenvolvida cotidianamente, no bojo da qual o próprio currículo vai se reelaborando. Ao falarmos em competências, não nos referimos a um conjunto de ações eficazes, que possam didaticamente desencadear boas estratégias de trabalho. Referimo-nos à competência ancorando-nos na formulação de Perrenoud (1999), que a define enquanto a capacidade do professor de transformar a sua relação com o saber, de rever sua própria identidade e obviamente, de “definir”

o seu lugar social dentro da instituição: executor de currículos, ou reelaborador – articulador do currículo prescrito com a realidade cultural de seus alunos e da instituição educativa?

A opção do professor ao “modelar” (Sacristán, 1998) o currículo, prescrito previamente pela instituição ou por órgãos oficiais, visando atender à história pessoal e grupal das crianças com as quais compartilha o processo de ensinar e aprender, deve ser baseada no conhecimento de que as formas primárias de aprendizagem das crianças pequenas são a linguagem e o jogo, que são, respectivamente, a representação simbólica e a reconstrução do mundo que elas experimentam.

No entanto, cabe nos perguntarmos: teria o professor, no âmbito institucional, tamanha autonomia para “modelar” o currículo da forma como estamos apregoando?

Para Sacristán (1998), “o âmbito de decisões do professor é limitado” porque os seus saberes, a sua prática, são estruturalmente influenciados por forças hegemônicas dominantes, ficando desta forma muitas vezes impossibilitado de “mudar” suas condições institucionais e, portanto, práticas-sociais em que atua. Neste sentido, Sacristán afirma que o professor não se constitui enquanto profissional autônomo que “pode decidir de forma total o que é e será sua prática profissional”. (Sacristán, 170).

Porém, em se tratando do sujeito-professor, os entraves não estão apenas no campo externo, nas forças externas. Eles também são intrínsecos à própria constituição do próprio profissional, por conta das suas resistências pessoais.

Spodek (1998) sustenta que, ao se tornar professor, cada indivíduo constrói seu próprio conjunto de teorias sobre a educação, combinando seu conhecimento profissional com seus valores pessoais e sociais “com respeito à importância da infância, do indivíduo, da escola e da efetividade de tudo o que fazem com e para as crianças.” (Spodek, p. 35).

Neste sentido, a ação docente está atrelada às crenças pedagógicas, às visões de homem e sociedade que os professores vão construindo em suas próprias práticas.

O currículo na educação infantil: tempos de transição

Para situar o leitor-professor que se inicia no campo da educação infantil, apresentamos alguns pontos acerca da evolução sociohistórica desta modalidade, discutindo como as diferentes formas de organização do “atendimento” à criança

pequena e seus respectivos pressupostos teóricos estão atrelados a concepções políticas de criança, educação e currículo.

Comenius (1592-1670) foi um dos precursores que, no séc. XVII, defendia a necessidade da implantação de uma educação voltada para crianças menores de seis anos. Já nessa época, Comenius postulava um currículo pautado nas experiências infantis de manuseio de objetos, cujas impressões sensoriais deveriam ser interpretadas à luz da razão.

Rousseau (1712-1778) também exerceu consideráveis influências nesse campo, ao defender que a criança aprende de acordo com seu ritmo individual, que está vinculado ao processo maturacional biológico, ou seja, à prontidão, à potencialidade natural do menino ou da menina.

Seguindo esta lógica, Pestalozzi (1746-1827) passou a defender que a educação da criança deveria se desenvolver num contexto o mais natural possível, carregado de amor. Na sua perspectiva, o currículo deveria estruturar-se em torno de atividades de música, arte, linguagem oral e contato com a natureza, das mais simples às mais complexas.

Fortemente embriagados por esta ideologia romântica, Froebel, Decroly e Montessori desenvolveram suas perspectivas de que o desenvolvimento infantil é um processo de expansão, no qual a educação é essencialmente um suporte para o desenvolvimento. Esta vertente romântica foi se solidificando num contexto europeu onde os princípios do liberalismo propunham mudanças na organização da sociedade.

No entendimento de que a educação ancora o desenvolvimento, os currículos elaborados a partir desta perspectiva fundamentavam-se em atividades primordialmente voltadas para o crescimento físico, mental e moral.

A instituição educativa e o adulto-profissional eram compreendidos respectivamente enquanto segundo lar e segunda mãe/pai das crianças.

A relação com o conhecimento consistia na aprendizagem vinculada ao trabalho prático (manipulação de objetos, exploração do ambiente) enfatizando o caráter sensorial da ação infantil. A educação infantil (não denominada assim, na época) “seria o espaço onde a infância teria condições de um pleno desabrochar no decorrer de horas plenamente felizes” (Kramer, 1993, p. 17). Portanto, a idéia central da vertente romântica é a de que a criança evolui naturalmente, livre de determinações sociais e culturais.

A ideologia da transmissão cultural veio a se ocupar com a transmissão de elementos da cultura de uma geração para outra, e deu pouca atenção à maturação biológica. Estes valores desencadearam a educação compensatória, cuja essência consistia em “atender” os marginalizados; aqueles considerados com baixo potencial cultural, portanto, corriam o risco de serem fadados ao fracasso.

Os currículos pautados nesse enfoque defendiam uma construção gradativa de conhecimentos, que iria além da cultura local, visando o acesso à cultura dominante. As atividades baseavam-se em formas de expressão, reconhecimento e representação do mundo social.

À instituição caberia o papel de sistematizar os saberes e ao professor o papel de transmiti-los.

Na ideologia sociocultural⁴, temos os referenciais de Vygotski, para os quais o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis que se interrelacionam nos aspectos biológico e social, determinados pelas interações estruturadas em âmbito sociocultural.

As propostas curriculares que tomam por base os pressupostos vygotkianos centram a ação educativa na linguagem e no jogo, e defendem um papel de investigação, tanto do professor quanto da criança, em torno das áreas de conhecimento. Quando falamos em áreas de conhecimento, não estamos nos referindo a um entendimento reducionista de campos disciplinares, e sim a áreas que concentram as descobertas e saberes acumulados historicamente pela humanidade, e que se constituem num excelente campo para buscar responder às múltiplas curiosidades das crianças: como o campo das ciências naturais e sociais, da linguagem, das ciências lógico-matemáticas.

O professor assume um papel fundamental na construção/reelaboração dos conhecimentos, auxiliando as crianças na apropriação destes.

Hoje, no Brasil, temos algumas regiões que sustentam epistemologicamente suas propostas curriculares na concepção sociocultural, dentre as quais podemos citar: a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau e o Currículo do Programa de Desenvolvimento Infantil do SESI (Departamento Regional de Santa Catarina).

Atualmente, numa perspectiva sociocultural, não se fala mais em educação infantil, mas em educações infantis⁵, pois as diferentes realidades, histórias, culturas, apresentam diferentes concepções acerca do que é “ser criança”, do que é educação, do significado da ação docente e do currículo no campo dessas educações infantis. Diferentes concepções estas que veiculam mensagens tradutórias de valores ideológicos.

Neste sentido, falar em infância, em educação infantil, em ação docente, currículo e políticas públicas é também falar em conceitos mutantes, que vão se renovando sustentados pelo movimento dinâmico e dialético da sociedade.

⁴ Esta é uma defesa nossa. Em obras que descrevem a evolução histórica da educação infantil, o leitor pode não encontrar este enfoque. Nossa escolha por esta abordagem inspira-se no fato de que muitas propostas pedagógicas de nossa atualidade vêm se organizando a partir dos referenciais teóricos pautados nessa abordagem, cujo enfoque constitui nossa própria ancoragem para este texto.

⁵ Para aprofundar o assunto ver LEITE, Maria Isabel F. P. e KRAMER, Sonia (1999).

Políticas públicas para a educação infantil

As discussões, reflexões, pesquisas em torno da educação infantil são concomitantes ao crescimento de uma Política Nacional de Educação Infantil, cujas formulações encontram-se fundamentadas na Constituição Federal, de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; nos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, de 1995; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; nos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil, de 1998, e nos Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, também de 1998.

Em se tratando do enfoque curricular, estas formulações nacionais, especialmente a LDB/96, atribuem à ação docente exercida nas instituições de educação infantil, além da complementação à educação familiar, também o papel de ampliar as experiências e os conhecimentos da criança, desenvolver seu interesse (da criança) pelo ser humano, pela transformação da natureza e pela convivência em um grupo social mais amplo⁶.

Se considerarmos a progressiva caminhada da educação infantil, não só no Brasil, mas também na Europa e Estados Unidos, desde as concepções assistencialistas até a preparatória cognitiva, podemos considerar essas pontuações legais como avanços, no sentido de reconhecerem um lugar ao sol para a educação de “0 a 6 anos”, pois em décadas anteriores não havia nenhum amparo legal quanto ao direito à educação para as crianças dessa faixa etária.

Entretanto, esses “avanços” legais não têm tido fôlego suficiente para que na prática se concretizem; ou seja, a educação infantil no Brasil carece de investimentos técnicos e financeiros, especialmente no que se refere à política de formação e valorização do profissional de educação infantil.

Um dos impasses cruciais que temos atualmente é a necessidade de que a União e os Estados reassumam as responsabilidades de repasse de recursos para os Municípios, conforme previa o art. 212 da Constituição Federal, que foi alterado pela emenda 14.

Em linhas gerais, as políticas públicas para educação infantil são marcadas por repasse de recursos insuficientes, utilização de espaços inadequados e de mão-de-obra leiga. As verbas repassadas aos municípios mal cobrem as despesas de alimentação (R\$ 0,06 *per capita*/mês), e ainda passam por atrasos constantes. Portanto, podemos afirmar que, de modo geral, a contribuição dos órgãos governamentais está longe de suprir as necessidades das crianças e das instituições. Além disso, costumam estabelecer normas de funcionamento e instituir hierarquias de dominação institucional, cultural e pessoal (sobre o professor)⁷.

⁶ Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. 1998, p. 24.

⁷ A própria proposta de instituir uma unidade nacional, representada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil é um dos mecanismos dessa hierarquização.

Com a aprovação da emenda 14 (lei 9424/96), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, tornou-se ainda mais difícil aos municípios ampliarem, com qualidade, o trabalho educacional voltado à criança de 0 a 6 anos. Isto porque, de acordo com esta lei, coube aos municípios, a partir de 1º de janeiro de 1998, manter as redes de educação fundamental que antes estavam sob a responsabilidade dos Estados, na maioria dos casos.

O FUNDEF exclui a educação infantil. Hoje, a educação infantil no contexto das políticas públicas está numa situação marginalizada. Para se ter uma visão do impacto desta política, basta atentar ao fato de que, em 1998, apenas quatro, dos 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro, que solicitaram financiamento ao MEC para projetos relativos à educação infantil, foram atendidos⁸.

Dessa forma, não estariam os ganhos previstos na LDB para a educação infantil – traduzidos pelo reconhecimento do direito da criança a uma educação de qualidade, e da valorização do profissional da educação infantil – inviabilizados pela própria política de financiamento?

Redesenhando alternativas

Neste processo de busca de soluções, algumas questões objetivas imediatamente se colocam, provocando um exercício reflexivo acerca das possibilidades pedagógicas para o campo da educação infantil.

É necessário superar algumas práticas ainda hoje existentes, que desvinculam o cuidar e o educar. Esta ruptura fica evidente no estabelecimento da rotina dentro da instituição. Por exemplo: os momentos de higiene, alimentação, sono, denotam atividades de cuidado e ficam sob a responsabilidade dos profissionais enquadrados enquanto atendentes, recreadoras, pajens, monitoras (sem formação específica, ou seja, sem habilitação em Magistério). Esta organização nos revela uma concepção assistencialista/guardiã/compensatória. Por outro lado, são organizadas “atividades” que envolvem conversação, literatura infantil, músicas, enfim, atividades orientadas, as chamadas “atividades dirigidas”, desenvolvidas pelo professor (com formação em Magistério ou Pedagogia)⁹, e denotam momentos de educação/escolarização, assumindo em muitas situações um caráter de “preparação” para séries posteriores do Ensino Fundamental.

Defendemos que toda ação na educação infantil tem um caráter de educação; ou seja, a ação docente tem de se caracterizar pela intencionalidade pedagógica que visa contribuir para a constituição dos sujeitos sociais (Severino, 1996). O cuidado fica implícito na educação. Quando acompanhamos a criança em seu período de repouso, estamos atentos às suas ações/reações nessa situação, tentando captar o processo individual e grupal que ela desenvolve neste momento. Este é um ato educativo e não de mero cuidado, porque está carregado de uma intenção pedagógica.

⁸ Informação obtida através do informativo da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1998).

⁹ Estamos nos referindo especificamente à realidade funcional de Santa Catarina.

Neste sentido, apropriamo-nos das palavras de Ässmann, quando afirma que “toda certeza, além de burra, costuma ser retrógrada”(1996, p. 173-206), e nos contrapomos aos fundamentos da legislação vigente, e ousamos afirmar que é necessário superar o binômio cuidar/educar.

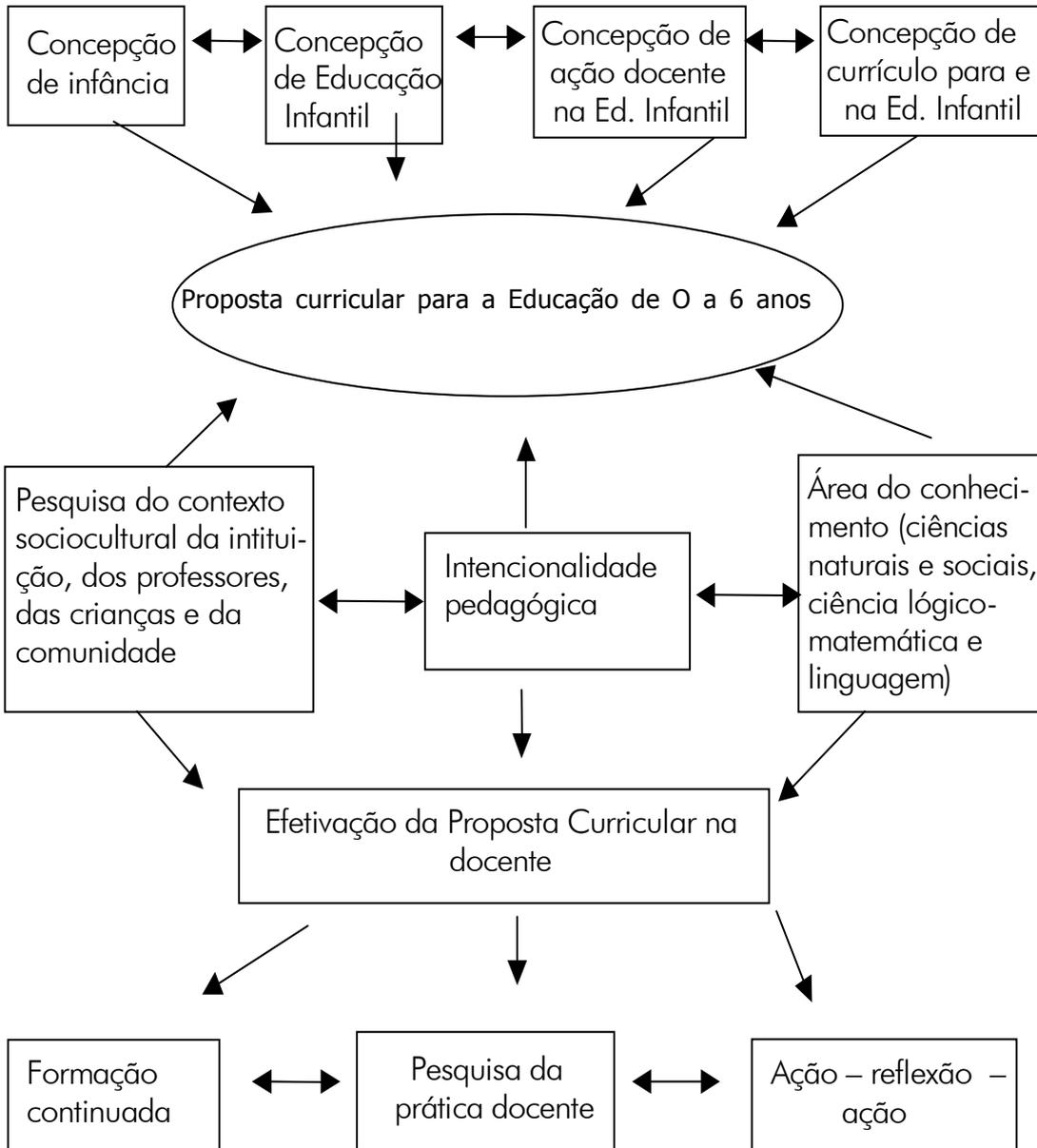
Julgamos ser esta diferenciação que continua perpetuando ações docentes estanques, ora pautadas no assistencialismo e ora na preparação, dicotomizando o cognitivo e as demais dimensões (afetivo-emocional, corpórea, sexual, social) da criança, cuja fragmentação é reproduzida na estrutura curricular.

Pautados no caráter educativo e na intencionalidade pedagógica, consideramos ser pertinente e coerente construir um currículo centrado no caráter lúdico (não romantizado) da aprendizagem, no resgate da imaginação, do brincar infantil, sustentado na resolução de problemas, desafios cotidianos, na mediação das interações das crianças com os adultos, das crianças com o mundo, orientadas pelas diferentes formas de linguagem.

Nesta proposta, a abordagem do conhecimento não gira em torno de conteúdos, mas em torno das áreas de conhecimento, articuladas e investigadas sob a ótica do contexto sociocultural no qual vivem os professores e as crianças, e da comunidade, na qual está inserida a instituição educativa

Pautados nas reflexões pontuadas até então, vimos como um redesenho da educação infantil o esquema a seguir.

ALTERNATIVA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



Considerações Finais

As decisões com relação ao que deve ser incluído em um currículo para a educação de 0 a 6 anos devem vir de fontes como a cultura da comunidade na qual a instituição está inserida, pois elaborar uma proposta curricular orientadora do processo educacional em uma instituição de Educação Infantil requer que se investigue como se estruturam os contextos socioculturais em que atuam professores, crianças, famílias.

Na verdade, constata-se, hoje, que muitas propostas que orientam a ação docente no campo institucional da Educação Infantil são elaboradas muito empiricamente, sem inter-relações como referenciais teóricos (Oliveira, 1995). São propostas que ora enfocam cuidados, ora educação, revelando a fragmentação desses processos, bem como a desconsideração ou até o desconhecimento de como se processa o desenvolvimento e a aprendizagem infantis.

Neste texto, procuramos apresentar um quadro amplo das concepções e políticas públicas que cerceiam o campo da Educação Infantil, acarretando implicações nas construções curriculares, mostrando como a evolução histórica da Educação Infantil reproduz-se ainda hoje na prática institucional.

Entretanto, as reflexões aqui pontuadas tampouco devem ser vistas como “guias” para novas experiências, uma vez que um dos entraves na educação brasileira é justamente o “vício” que temos, enquanto professores, de buscarmos alternativas prescritas por outrem para solucionar nossos dilemas teórico-práticos. A relevância deste texto tem lugar num determinado espaço e tempo históricos, e oferecem limitados referenciais das dimensões teórico-práticas de um processo curricular e de seus desdobramentos; afinal, envolve um campo onde circulam as mais intensas e contraditórias concepções provocadas pela evolução histórica do trabalho institucional voltado para a criança pequena.

O levantamento de alguns aspectos feitos neste texto confirmam a complexidade do papel social da instituição educativa de 0 a 6 anos, e dos conflitos que dificultam ou impedem que ação docente alcance alguns avanços em se tratando das propostas curriculares.

Um destes refere-se à concepção da instituição enquanto um complemento da família, consistindo num dos principais fatores de resistência do professorado ao avanço de propostas educativas que contemplem as necessidades infantis.

Outro conflito que cria barreiras frente ao avanço de propostas inovadoras é “a adoção de um modelo doméstico de trabalho” (Haddad, 1993) cujo eixo central é o oferecimento para a criança, de um espaço livre, onde ela possa ser “cuidada” sim, com segurança, mas que concomitantemente possa estar na instituição como se estivesse na sua própria casa, ou seja, brincando livremente, sem uma atenção orientada, sem nenhuma intencionalidade pedagógica, fazendo o que quer, quando e como quer. A instituição tem de ser um espaço da criança e para a criança, sim. Entretanto, constitui-se num espaço oficial de educação; portanto,

tem de oferecer à criança um trabalho sistematizado, que revele o comprometimento e a clareza conceitual-pedagógica sobre o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Ser professor numa instituição educativa de 0 a 6 anos não é ser qualquer profissional, não basta gostar ou ter experiência com crianças; é necessário ter uma postura político-pedagógica de comprometimento social, tanto com a defesa de sua própria profissionalização quanto com a defesa de uma educação de qualidade para as crianças.

Diante de tudo isso, entendemos ser necessário uma profunda revisão conceitual acerca de infância, de Educação Infantil, de ação docente na Educação Infantil, de currículo na Educação Infantil – e para a Educação Infantil. Também urge a necessidade de um amplo debate sobre o significado e as possibilidades de uma proposta de educação coletiva, que se articule à realidade sócio-cultural da comunidade, da instituição, dos professores, das crianças. Esta necessidade é urgente frente às fundamentações epistemológicas que atualmente ainda estruturam algumas propostas curriculares (incluindo os próprios Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) que fragmentam o cuidar e educar, reforçando práticas assistencialistas.

Igualmente necessário é o investimento na qualificação e capacitação dos professores da Educação Infantil que, deveria se sustentar numa política nacional da educação de 0 a 6 que concentre uma atenção maior e mais sistemática do que a implantada a partir da Constituição Federal de 1988.

Referências

- ÄSSMANN, H. Pós-modernidade e agir pedagógico. *Como reencantar a Educação*. Anais do VIII ENDIPE//1996, p. 175-206.
- SESI. *Currículo do Programa de Desenvolvimento Infantil*. Departamento Regional de Santa Catarina, 1998.
- FICHTNER, B. Ensinar e aprender: um diálogo com o futuro. A abordagem de Vygotsky. In: SILVA, L. H. (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 1997, p. 146-175.
- HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KRAMER, S. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: questões conceituais*. Brasília, MEC/SEF/Coedi, 1993.
- _____. & LEITE, M. I. (orgs) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Cadernos de educação*. ano 2, n. 3, março de 1997.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, M. I. F. P.; KRAMER, S. **Educação infantil**: fios e desafios da pesquisa. Papyrus, 1999.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática. Ciências da Educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. **Anais do VIII ENDIPE//1996**, p. 93-135.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Cadernos pedagógicos 15. Secretaria Municipal de Porto Alegre Porto alegre, dez, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEVERINO, A. J. **Da possibilidade do estatuto científico da didática**: um olhar filosófico. **Anais do VIII ENDIPE//1996**, p. 63-71.

Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. MEC/SEF/Coedi Brasília, v. I e II, 1998.

WEIKART, D. P. **Educar a criança**. Tradução: Helena A. Marujo e Luís M. Neto. High/Scope, Educational Research Foundation, 1995.

Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1998).

Realidade Funcional de Santa Catarina, formação em Magistério ou Pedagogia

