



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

CURRÍCULO E SINGULARIDADES DA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS APRENDERES E FAZERES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Joane Santos do Nascimento Saturno¹; Thiago Gonçalves Silva²; Conceição Gislâne Nóbrega
Lima de Salles³

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/ Centro Acadêmico do Agreste (CAA), e-mail:
joanesantos05@hotmail.com

RESUMO

O currículo voltado para o sujeito está na ordem do dia de diversos debates educacionais contemporâneos. Não cabe mais desenvolver currículo sem considerar o que envolve, como a singularidade do sujeito que em certa medida conectam com os saberes e fazeres que emergem na escola. Nessa direção, objetivamos tecer considerações acerca do currículo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sobretudo a reforma decorrente da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ao antecipar a entrada das crianças aos seis anos (que antes seriam direcionadas à Educação Infantil) no Ensino Fundamental trouxe questões problematizadoras quanto ao lugar da infância na escola. Precisamente, faremos um recorte dos resultados obtidos em uma pesquisa concluída na Iniciação Científica, de enfoque etnográfico, realizada com o objetivo de compreender os sentidos e os significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca da infância no contexto escolar. Como instrumento de coleta de dados utilizamos observações e entrevistas semiestruturadas, com crianças de ambos níveis, entretanto focalizaremos dados oriundos do primeiro ano do Ensino Fundamental dos municípios Toritama e Belo Jardim. Realidade que apontou o conflito da infância em ter reconhecimento diante da homogeneidade curricular, evidenciando a discrepância entre o currículo, a infância e sua singularidade, situação que sinaliza a necessidade de uma maior articulação, não no sentido da justaposição, mas da efetiva relação.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Fundamental de Nove Anos, aprenderes e fazeres, infância.

¹ Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: joanesantos05@hotmail.com.

² Professora adjunto 1 da UFPE/CAA, e-mail: cgislane@terra.com.br.

³ Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc da UFPE/CAA. E-mail: thiagogoncalves1904@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

O currículo voltado para o sujeito está na ordem do dia de diversos debates educacionais contemporâneos. Não cabe mais desenvolver currículo sem considerar o que envolve, como a singularidade do sujeito. Nessa direção objetivamos tecer considerações acerca do currículo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sobretudo a reforma decorrente da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ao antecipar a entrada das crianças aos seis anos (que antes seriam direcionadas à Educação Infantil) no Ensino Fundamental trouxe questões problematizadoras quanto ao lugar da infância na escola.

Se medidas legais alteram substancialmente a dinâmica escolar, logo, o currículo também requer adequações com a referida reforma. Neste sentido, a infância precisa ter seu lugar nesse processo, ser a referência para a mudança legal tornar-se mudança real. Mas, será que a escola tem se inteirado das modificações? Mudado junto aos aparatos legais a concepção curricular para a especificidade do público alvo das transformações, no caso, as crianças de seis anos? Enfim, será que a infância tem, de fato, obtido lugar no currículo da escola?

As crianças de seis anos ao serem inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental (umas entrando no mundo escolar pela primeira vez, outras dando continuidade à Educação Infantil) demonstravam a necessidade de uma reconfiguração na dinâmica escolar. Sinalizavam a necessidade da ênfase na sua singularidade, crianças de seis anos, que para além de alunos eram crianças, e como tais deveriam ser tratadas. Além de não serem as mesmas crianças de sete anos que estavam naquele nível, o primeiro ano já não era mais a antiga primeira série, logo, o currículo já não poderia ser o mesmo.

A partir dessa conjuntura, propõe-se discutir aqui alguns resultados, fruto de uma pesquisa desenvolvida durante a participação no programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco, campus Agreste. Realizada com o objetivo de compreender os sentidos e os significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à infância no contexto escolar. Desenvolvida por base na seguinte problematização: como as crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a infância e a sua educação no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A pertinência dessa discussão justifica-se por diversos fatores. Um deles refere-se a própria noção de infância que tem sido tomada



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

comumente como um conceito não avaliado pelas ciências humanas e sociais. Outro, diz respeito ao fato de que na conjuntura brasileira, em especial no nordeste, tais discussões ainda são minoritárias no conjunto da produção acadêmica. Sem falar do desafio, que permeia ainda hoje, de garantir uma educação como um direito, que para além do promulgado seja também vivido.

A pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica muito dialoga com a dimensão curricular, especificamente ressaltando a necessidade do currículo voltar-se a singularidade da infância. Neste prisma, trataremos inicialmente o percurso metodológico desta investigação, que faz parte do conjunto de investigações emergentes nos últimos anos que conta com as vozes das crianças na produção dos dados; Na sequência, discutiremos currículo tentando pensá-lo por outro ângulo, o ângulo da infância, colocando em evidência impasses na efetivação de mudanças legais na concessão do lugar da infância nesse movimento; Por fim, teceremos conclusões acerca da discussão empreendida.

1. METODOLOGIA

A referida pesquisa, de enfoque etnográfico (GEERTZ, 1989), delimitou como campo empírico Creches e Pré-escolas e Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, especificamente das cidades Toritama e Belo Jardim. Todavia, como mencionado anteriormente, focaliza-se aqui apenas os resultados adquiridos no primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Toritama e Belo Jardim abrangendo os resultados estritamente de uma instituição de cada localidade.

A partir do viés Sociológico e Filosófico buscamos construir uma imagem muito mais afirmativa da infância. Pois, o viés Sociológico situa a infância como um construto social, heterogênea e produtora de cultura e o filosófico, por sua vez, pensa a infância para além do tempo mensurado, privilegiando a experiência e a intensidade. As discussões oriundas desses campos teóricos provocaram uma virada conceitual no que concerne a noção de infância. Principalmente na ênfase da importância de suas vozes em meio a uma tendência adultocêntrica, não rara nos estudos da infância (SCOTT, 2000).

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas observações e entrevistas semiestruturadas com 30 crianças, sendo 16 crianças de Toritama e 14 de Belo Jardim. Ouvidas em pequenos grupos que conforme Oliveira-Formosinho (2007, p. 21) “é um formato que a criança conhece e como o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças)”. A ênfase nos dados oriundos estritamente do primeiro ano do Ensino Fundamental



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reflete a singularidade dos dados suscitados no que tange as questões curriculares. Pois, demonstrou-se excessivo comparado à Educação infantil, fato que lhe conferiu destaque.

No geral, esta investigação dar voz a sujeitos silenciados historicamente, as crianças. Busca a partir do próprio modo de fazer pesquisa conceder o lugar do infante na produção de dados. Pois, conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emergem das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida”. Não restringindo-se a falar *sobre* a infância, mas realizar um estudo *com* a própria infância.

1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.1 O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: IMPASSES DA MUDANÇA VOLTADA PARA A SINGULARIDADE DA INFÂNCIA

A partir das lentes teóricas de Moreira e Candau (2007) vemos que o campo do currículo deixou de ser uma área meramente técnica. Experiências escolares que atravessam a intencionalidade do ato de educar também se fazem presentes e propiciam a construção de subjetividades, comportamentos e identidades dos sujeitos. Neste sentido, mais que uma dimensão oficializada, prescrita, o currículo abrange a dimensão vivida, que apesar de não estar expressa nos programas escolares se revela nas atividades organizadas, nos aprenderes e fazeres desenvolvidos em sala de aula. Assim, observamos que:

a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.18).

A literatura nos permite não reduzir o conceito de currículo a algo fechado, pois é um campo de diferentes definições. Nesse sentido, Silva discursa que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (2010, p.14). Assim, o currículo, representa um território marcado por tensões de poder que busca representar a hegemonia dos grupos que o elabora.

Comumente as teorias tradicionais de currículo tem cercado a escola remetendo a este termo como um conjunto de conteúdos a ser ensinado nos estabelecimentos de ensino. Porém, conforme Silva o currículo é muito mais além, é “lugar, espaço, território (...) relação de poder (...) trajetória, viagem, percurso”. (2010, p. 150). Com isso, não limitamos o currículo a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

um documento, mas a todo contexto de vivência que o envolve no ambiente escolar.

Quando falamos na inserção das crianças no sistema educacional como um todo, ou mesmo da transição de um nível a outro, recorremos a pontos de disputas característicos do campo de currículo e das propostas pedagógicas. Arroyo (2011) corrobora apontando que é crescente nos currículos uma proposta pedagógica para infância com a visão sequencial, linear e etapista que limita à concepção de infância e nos remete a um “vir a ser”, ou seja, uma etapa de preparação para chegada da vida adulta. De fato, esse pensamento etapístico não cabe na leitura da infância efetivada na atualidade, pois as “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15) e não um receptáculo de uma educação restrita e compulsória.

Numa perspectiva contrária ao viés cronológico e etapista, Walter Omar Kohan (2003), a partir de um viés filosófico, nos ajuda a entender a infância para além da temporalidade quantificada. Nos muni de condições de perceber a infância nos seus desvios, na sua intensidade, em outras palavras, percebê-la numa outra perspectiva temporal, *Aión* (intensidade do tempo) e não simplesmente *Chrónos* (tempo medido).

A Lei 11.274/2006 representa uma reforma curricular que envolve a dimensão escrita e cotidiana. Sendo assim, a proposta de expansão do Ensino Fundamental impactou diretamente sobre o currículo das escolas, algumas orientações documentadas oficialmente regem esses impactos que alcança toda comunidade escolar. No bojo dos documentos são mencionados discursos respeitosos considerando a criança em seu desenvolvimento integral, todavia nem sempre concretizados.

A antecipação do acesso das crianças de 6 anos que antes pertenciam ao nível da Educação Infantil, se configura como uma política educacional que em tese sugere possibilitar mais oportunidades de construção de aprendizagens. Para isso, é requerido uma alteração na estrutura curricular e na cultura escolar, pois não é uma mera transposição do currículo oficial (conteúdos e atividades) da antiga 1ª série para os ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental, mas é necessário considerar e principalmente, respeitar as histórias, a criatividade, os tempos e espaços sociais das crianças.

Diante disso, é interessante que emergja uma reorganização pedagógica curricular de modo que garanta o desenvolvimento integral das crianças, validando a infância como tempo não quantificado, mas intenso, experienciado nas histórias, nos saberes, nas brincadeiras e expressões. Propiciando um trabalho que permita a criança, enquanto ser humano, expressar suas potencialidades.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Campos coloca “A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiência ao fracasso” (2011, p. 10). Mas, como proceder nesta direção diante da tendência no Brasil em promover mudanças legais sem as devidas adequações necessárias, formações ou esclarecimentos? Atualmente observamos a docência numa esteira de mudanças e na mesma velocidade das mudanças a vemos obrigadas a se adaptar. Nesse sentido, na ausência de adequações devidas torna-se difícil garantir o caráter humano, político e social da educação e nos leva a questionar o proposto no vivido. Inclusive questionar a forma de condução dos currículos nas escolas, como está posto no próprio documento de orientações gerais do MEC:

Via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada seqüência e utilizando um determinado critério. Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a seqüência dos conteúdos listados? (BRASIL, 2004, p.10).

É nesse sentido que tomamos e pensamos o currículo como um texto (LOPES & MACEDO, 2011). Construído na disputa pela hegemonia. Que confere sentidos, mas também é significado e ressignificado. Um currículo em constante construção. Com fissuras, apesar das tentativas de engessamento. Que provoca a resistência que faz das fissuras brechas possibilitadoras do marginal ser considerado, do subalterno ser ouvido, do outro, aquele que não é comum, nem é isso ou aquilo, mas que é singular, diferente, ser visibilizado. Assim, entendemos que o cotidiano para o professor em sala de aula, “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.19).

1.2 O CURRÍCULO E A ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS APRENDERES E FAZERES DAS CRIANÇAS

Inicialmente, destacaremos uma peculiaridade que emergiu na escuta das crianças, o reflexo da lógica adultocêntrica em suas falas. Não que isto seja generalizável, pois na pesquisa foi perceptível em apenas uma das localidades, Belo Jardim, mas, consiste em uma característica que permeia a infância. Este reflexo diz respeito ao fato de por vezes as crianças falarem partindo do ideário do adulto. Pois, comumente para este último a criança muitas das vezes: “só existe se corresponder ao que se deseja que ela seja e à maneira como é percebida”



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(SCHÉRER, 2009, p. 104), nesse movimento acaba compartilhando do ideário adulto em suas vozes, ainda que não represente seu próprio desejo.

Embora haja essa reprodução, é preciso considerar que a criança não é determinada estritamente pela lógica do adulto, pois “produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007 p. 16). Eis uma fundamental característica da infância, produtoras e não meros imitadores de outrem. Desse modo, mesmo que em dado momento falassem a partir dessa lógica, podemos verificar que logo refaziam a fala revelando sua impressão: *“As crianças tem que ajudar a professora, e toda criança tem que fazer, mas eu não acho certo porque ai todas as crianças terminam as tarefas e a pessoa ainda não termino, ai a professora briga”* (Kaique/BJ/EF/2015)⁴. Vejamos, começavam falando como se estivessem tentando responder a resposta correta, isto é, introjetada pelo adulto como correta, mas logo, acabavam revelando, no curso do diálogo, sua posição (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2007).

De fato, a cultura da infância é produzida independentemente do espaço que lhe conferem, como seres inventivos as crianças “reconstroem das ruínas, refazem dos pedaços” (KRAMER, 2007, p. 16). Mas, está na hora de potencializar suas inventividades e dar a alteridade que lhes é de direito. Não é difícil perceber o interesse da criança pela ludicidade, porém nas instituições visitadas, de ambas localidades, o único momento legitimado pela instituição para brincar era a hora do recreio. Mas, mesmo diante da limitação deste momento, que na lógica da infância é inseparável de quaisquer atividade, produziam e criavam. Faziam de tal modo que conseguiam trazer a dimensão lúdica para outros momentos, isto na tensão, é claro, de um currículo fechado para a novidade, para a diferença.

O currículo parecia incompatível com a espontaneidade, uma característica marcante da infância. Coaduna com a avaliação de Silva que diz: “o currículo existente está baseado numa separação rígida entre (...) conhecimento científico e conhecimento cotidiano” (SILVA, 2010, p. 115). Uma situação presenciada pode nos elucidar este limite, ou seja, entre o que foi programado (conhecimento considerado científico) e o imprevisto significativo (conhecimento cotidiano): na sala de aula a merendeira chega para contar quantos alunos estavam presentes, espontaneamente Mili 2, uma das crianças da sala, se levanta e começa a contar, a aula era de matemática esta situação renderia a possibilidade da construção de uma

⁴ Para identificação da falas, seja das crianças ou professoras usa-se as iniciais: P- professora/ C- crianças ou nome fictício, alguns escolhidos pelas próprias crianças, seguido das iniciais das cidade (T – Toritama/ BJ – Belo Jardim), nível (EI – Educação Infantil/ EF – Ensino Fundamental) e ano de realização das entrevistas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

aprendizagem significativa⁵, porém logo Mili é interrompida pela professora que diz: “- *sente, não é pra você contar não, ela já contou!*” (P/T/EF/2015). Conforme Didonet:

No fundo, a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimento previamente dosificado e catalogado (DIDONET, 2010, p. 23).

O ensinar restrito à transmissão de um saber mensurado dificulta a flexibilização necessária do currículo e programa estabelecido. A centralização do poder do saber na figura do professor limita o espaço de criação. Oliveira- Formosinho e Araújo (2007), denomina esse modo de ensino de pedagogia transmissiva, esse modo faz com que a relação professor-aluno se dê de forma hierarquizada diminuindo o espaço da afetividade e da singularidade do sujeito, pois este é visto como um depósito de saber.

Ao questionar sobre quais atividades faziam com a professora, em sua maioria respondiam: “*muita tarefa, as vezes ela bota até o quarto, o quinto, o sexto*” (Chapeuzinho vermelho/T/EF/2015). As falas pareciam apontar que a afetividade e a relação horizontal entre professor e criança esbarrava no obstáculo de uma escolarização que contava com uma rotina repetitiva, fragmentada e estática. As crianças, basicamente por unanimidade, descreviam uma rotina da seguinte forma: reza, atividade, recreio, atividade. Conforme Barbosa: “O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer” (BARBOSA, 2006, p. 45). Pois, esse excesso de rotina acaba não dando oportunidade de o aluno expressar suas curiosidades e demonstrar suas potencialidades.

Em ambas localidades a mobilização feita pelos professores para despertar interesse nas crianças acerca das aprendizagens, demonstrava nos aprenderes e fazeres das crianças, marcas da repetição, que se encerra e se projeta em uma necessidade para o futuro e não como parte de uma experiência do presente significativa para a criança naquilo que ela é. Nesse sentido, na realização das atividades em sala de aula notamos que as crianças olham para o seu fazer não num clima de auto realização, mas como algo marcado pela obrigatoriedade e o desprazer, sinalizando a ausência do que atrai a criança: “*O importante é ter educação, ter brinquedo, ta faltando só brinquedo*” (David/BJ/EF/2015).

Os conteúdos enfocados eram Português e Matemática. Ao perguntar o que mais estudam, respondem: “*Chapeuzinho vermelho: fazer A-B-C-D; Barbie: tem os número*” (C/T/EF/2015) “. O foco era nítido, mas não se quer dizer com isso que não havia o ensino de

⁵Referente ao conceito de David Ausubel.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

outros saberes. Havia, mas a ênfase centrava-se nestas áreas o que fazia com que a aprendizagem de outros domínios tornassem menores no cotidiano das crianças.

Com excessividade no primeiro ano do Ensino Fundamental, o ensino mostrava-se de caráter propedêutico. Os esforços pareciam se concentrar na metamorfose da criança em aluno, como se fosse possível uma separação. Assim, algumas crianças evidenciam saudades do nível anterior, Educação Infantil, muito característico do município de Toritama - *“lá na outra escola tia brincava com noi, pintava (...) eu tô com sodade daquela tia, tia ..., tia...”* (Bem 10/T/EF/2015) - mas mesmo neste nível cujo a saudade é evidente, a singularidade da infância era limitada, todavia toma proporções ainda maiores no primeiro ano do Ensino Fundamental, modalidade de ensino, que a começar pela própria LDB (1996), obtém finalidades que diferem do nível anterior, e portanto conta com um trabalho fundamentado em seu outro anseio “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32º, Inciso I), nos fazendo indagar o espaço da singularidade da infância no currículo e na escola.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises empreendidas observamos a discrepância entre o currículo, a infância e sua singularidade, requerendo, de certa forma, uma maior articulação, não no sentido de justaposição, mas de pôr em relação, a dimensão da infância e sua singularidade, sobretudo, na sua operacionalização.

As crianças apontavam um dilema entre a cultura escolar e a cultura infantil, do ser aluno e do ser criança. Pode-se dizer que este dilema, de fato, foi intensificado com a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, pois a dinâmica do nível é outra, embora as crianças não sejam mais as mesmas.

Concluimos que desenvolver um currículo a partir da singularidade da infância tem se constituído um desafio quando pensamos a tarefa educativa. As falas mostram claramente o quanto o imprevisto, o lúdico, o que o adulto menos valida é indispensável no trato do currículo, todavia, nem sempre considerados nos contextos.

3. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BRASIL. **Lei 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 de fev.2006. Disponível em: www.senado.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da união, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais.** Julho de 2004.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como um direito. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação 2010.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: Aspectos gerais e a Educação Infantil. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

KOHAN, Walter Osmar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade /** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 2007

LOPES, Alice Cassimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura /** [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro.** Porta Alegre: Artmed, 2007.

SHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças/** René Schérer, tradução Guilherme João de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – (Educação: Experiência e Sentido).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br