

Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate¹

Sonia Kramer*

"educação infantil?... Chegar foi difícil, mas sair eu não quero"

Resumo: O texto é fruto de estudo e discussão feita no interior da pesquisa sobre "Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro". Tem como objetivo apresentar o referencial teórico elaborado para fundamentar a análise das propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil e de formação dos seus profissionais, elaboradas pelas secretarias municipais de educação. Inicialmente, o texto situa o tema e analisa algumas facetas da dimensão política que lhe é subjacente. A seguir, discute e problematiza o tema no campo da educação infantil, trazendo o debate presente em textos acadêmicos e documentos do MEC. Um foco especial do projeto é o resgate de trajetórias de profissionais e de propostas de trabalho realizadas por equipes.

Palavras-chave: Educação infantil, políticas públicas, proposta pedagógica, proposta curricular, infância.

Abstract: This paper is based on several seminars and workshops that took place as academic procedures of a research on "Formation of professionals of children education in the State of Rio de Janeiro/ Brazil". The purpose of this article is to present a theoretical approach prepared in order to fundament the analysis of childhood education pedagogical (or curricular) proposals and formation of teaching professionals developed by municipal government policies. Initially, the text presents and analyses, some facets of the political dimension generally subjacent to these policies. Then, the article discusses some issues and focuses different problems specially concerned with childhood education in Brazilian official documents. It is important to say that the main purpose of this research is to study teacher life histories as well as history of groups and projects.

Key-words: Early childhood education, government policies, pedagogical project, curricular project, childhood.

Este trabalho traz uma discussão de caráter teórico sobre proposta pedagógica ou curricular de educação infantil. Essa discussão foi desenvolvida para fundamentar a análise das propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil, um dos

1. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001

* Professora do Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro (PUC - Rio)

campos da pesquisa institucional “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, na etapa desenvolvida de agosto de 1999 até julho de 2001, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

O objetivo da pesquisa é conhecer a formação de profissionais da educação infantil, tendo adotado quatro diferentes estratégias metodológicas. Assim, com a finalidade de delinear um panorama da educação infantil e da formação de seus profissionais, foi enviado um longo questionário aos então 91 municípios (hoje são 92). Por outro lado, foram realizadas entrevistas individuais com profissionais responsáveis pela educação infantil e que atuam nas secretarias municipais de educação da Região Metropolitana (aqui vale esclarecer que das 1.500.000 crianças de 0 a 6 anos existentes no Estado do Rio de Janeiro, 1.100.000 residem na Região Metropolitana). Além disso, vêm sendo realizadas entrevistas coletivas reunindo responsáveis pela educação infantil que atuam nas secretarias municipais de educação e, também, de ação ou desenvolvimento social bem como de fundações municipais que respondem pelas políticas de infância. A sistematização dos dados obtidos com o questionário foi organizada em um relatório que será entregue, como atividade de pesquisa, aos municípios. O material colhido nas entrevistas encontra-se em processo de análise. Uma terceira estratégia metodológica adotada para identificar concepções foi a análise de propostas pedagógicas ou curriculares enviadas anexas ao questionário e, posteriormente, em correspondência específica aos municípios. Por fim, acreditando que uma proposta acontece na prática, estão sendo feitos estudos de caso – monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado – voltados para a análise de propostas específicas de educação infantil e de formação dos profissionais.

O presente trabalho é fruto de discussão coletiva² e tem como propósito apresentar o marco teórico elaborado para fundamentar a análise das propostas sistematizadas por escrito (publicadas ou não). Os estudos de caso não são contemplados aqui, mas vale destacar que os consideramos fundamentais para um maior entendimento da questão. Em primeiro lugar, o texto situa o tema e analisa algumas facetas da dimensão política que lhe é subjacente. A seguir, discute e problematiza o tema no campo da educação infantil, trazendo o debate presente em textos acadêmicos e documentos do Ministério da Educação (MEC). Outros textos vêm sendo escritos sobre diferentes vertentes da pesquisa, tanto no que se refere à educação infantil, seus problemas e conquistas, ao impacto sofrido pelos municípios (por exemplo quanto a séries/ciclos e às classes de alfabetização). Um foco especial do projeto é o resgate das trajetórias dos profissionais e das histórias das propostas de trabalho realizadas por equipes, uma dimensão coletiva que com frequência é descontínua, interrompida, em que muitos elos se perdem.

2. O texto foi produzido a partir de uma série de seminários e debates realizados pela equipe de pesquisa. Participaram: Anelise Nascimento, Diana da Veiga Mandelert, José Alfredo Debortoli, Luisa Maria Delgado de Carvalho, Maria Fernanda Resende Nunes, Maria Lúcia de Souza e Mello, Meriane da Silva Faria, Patrícia Corsino, Paula Vargens.

1. Propostas pedagógicas/curriculares: algumas facetas de sua dimensão política

O tema das propostas pedagógicas pode ser rastreado a partir de diferentes pontos. Na história das idéias pedagógicas no Brasil, ele data da escola nova e se relaciona à discussão sobre os mecanismos internos à escola. Dicotomias tradicionais têm estado presentes e têm assumido diversas versões, na tentativa de pensar o tempo, o espaço, os atores e o trabalho de garantir acesso aos conhecimentos: conteúdo ou método; transmissão ou construção; processo ou produto; salas ambiente ou ensino por problemas, entre outros modos de organizar o cotidiano escolar; centrado no aluno ou no professor (o que de todas as polarizações parece a mais bizarra, pois o trabalho educativo não pode prescindir da relação, da interação). Recentemente, o debate sobre currículo assumiu proporções teóricas importantes, reeditando uma polêmica da área do currículo – universalismo ou relativismo? (Forquín, 1997) – que, embora antiga, tornou-se mais densa à luz da discussão contemporânea da epistemologia e da sociologia crítica do conhecimento. Esta polêmica tem se ampliado e se complexificado no cenário acadêmico (basta ver o debate sobre multiculturalismo e globalização) e repercute nas políticas públicas: muitas gestões têm procurado superar impasses e conflitos de ordem teórica e prática³. Do mesmo modo, tem sido expressiva a produção acadêmica sobre diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e político-ideológicas do currículo⁴.

Vale lembrar como é difícil ir além do mundo acadêmico e influenciar processos de tomada de decisão no campo das políticas públicas. A distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares reais é ainda um problema grave. No que se refere à pesquisa, as dicotomias presentes no ato de investigar têm sido enfrentadas. O estudo de histórias de professores mostra a fragmentação entre sujeito e objeto, fruto da diluição do sujeito na sociedade contemporânea, com sérias consequências bastante discutidas (mas nem sempre resolvidas) no campo das ciências humanas e sociais. Diferentes pesquisadores têm enfatizado a importância de levar em conta os sujeitos (professores, crianças e jovens, famílias) na produção das propostas e nos estudos dos processos educacionais. Um campo que parece profícuo é a necessidade de conhecer não só histórias e trajetórias individuais de professores, mas também as histórias das propostas e das equipes institucionais, seus rumos, erros e acertos.

A origem das discussões sobre currículo, no Brasil, se vincula ao estudo da escola, em especial ao movimento escolanovista, sua crença no poder da escola e a busca de alternativas inovadoras (parques infantis; escolas-parque, etc). A ênfase na formação das elites condutoras – pedra de toque da educação do Estado Novo – interrompeu esse processo. Com a redemocratização da sociedade – após 1945 – é retomada a defesa da escola pública como direito de todos, em especial

3. Dentre muitas, podemos citar as experiências de Porto Alegre, Brasília, Belo Horizonte, Diadema, Santo André, São Bernardo do Campo, Angra dos Reis, além de Estados como Ceará, Minas Gerais.

4. Ver, entre outros: Braslavsky (1998), Sacristán (1998), Paiva (1998), Popkewitz (1998), Laville (1998).

nos anos 50. Na década de 60, esta defesa convivia com discursos acadêmicos e políticos que tratavam da educação como se as alternativas estivessem fora da escola, nos movimentos de educação popular. Aqui se situa a importância de Paulo Freire, filósofo de uma educação voltada para a ação cultural e a liberdade. E já havia naquele momento secretarias de educação (como a de Natal e “De pé no chão também se aprende a ler”) que acreditavam em uma escola pública popular e buscavam meios de alcançá-la. Porém, apenas a partir de 1985, com a conquista do direito às eleições, perdido com a ditadura militar, esta questão entraria na ordem do dia de várias gestões públicas. A contribuição de Freire se coloca também aí: sua obra fornece importantes subsídios da área da educação de jovens e adultos para a da formação em serviço de professores.

Planejamento curricular entendido como intervenção macro é herança da ditadura militar (veio a reboque dos acordos MEC/USAID). Tratava-se de preparar equipes voltadas à modernização administrativa, à hegemonia político-ideológica num contexto de tensão política e fragilidade institucional. Instituições federais ou programas fortes e de atuação em todo o território nacional (Mobral, Minerva, Rondon) tentavam ocupar o espaço dos movimentos sociais que, pela força, haviam sido esvaziados. Na ditadura, a implantação de novas metodologias foi o carro-chefe de muitas secretarias estaduais de educação; o MEC tinha recursos e investia em formação: o plano era formar quadros. E, na contra mão das intenções do governo federal, algumas secretarias estaduais levavam idéias de Freinet e Freire sem explicitá-los. Aqueles foram anos de projetos de intervenção, cursos e programas contraditórios.

Também nos anos 70, Piaget parecia trazer a chance de uma educação onde o sujeito é ativo, pensa, constrói. Ninguém poderia supor que anos mais tarde Piaget, Emília Ferreiro e o construtivismo seriam acusados de aligeirarem a qualidade da escola. Esta foi uma das polêmicas que, nos anos 80, tomou a academia: de um lado, Saviani, Libâneo e outros pesquisadores reunidos em torno da proposta da chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos e Gadotti, Freire, Nosella e outros identificados com a chamada de pedagogia libertária, crítica⁵. Após a ditadura e com a volta das eleições para Estados e Municípios, o debate assumiu proporções de natureza política cada vez mais acentuada, embora muitas vezes errônea do ponto de vista teórico, pois a realidade é muito mais rica do que classificações reducionistas que fazem muitos pesquisadores⁶. Um dos maiores problemas foi a difusão equivocada do construtivismo feita por universidades, políticas educacionais e reformas curriculares. Ainda que defendamos a pluralidade de alternativas curriculares, contra a idéia ou a prática de buscar um suposto melhor desenho curricular, estudando Piaget, Vygotsky, Wallon e autores brasileiros que com seriedade têm se debruçado sobre suas teorias, pensamos que para ser construtivista, o professor precisa necessariamente apropriar-se, em profundidade, dos conhecimentos da língua, matemática, ciências naturais e sociais, aliando a esses saberes uma sólida formação cultural⁷. Trata-se, pois, de formação científica e cultural. Não tendo existido sérios, constantes, e consistentes projetos deste

5. Ver referências: Saviani, 1982; e a série sobre “O Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido”, todos dos anos 80.

6. Esta crítica pode ser encontrada em Kramer (1993), entre outros.

7. Uma iniciativa nesta linha começou a ser desenvolvida, no ano de 2001, a partir de trabalho conjunto entre o Departamento de Educação da PUC – Rio (especificamente o corpo docente do Curso de Especialização em Educação Infantil) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

tipo, confundiu-se os professores, tirando-se deles o pouco que tinham e pretendeu-se colocar no lugar conjuntos distorcidos de informações genéricas muito distantes da consistência teórica da epistemologia genética ou da perspectiva sócio-histórica do conhecimento. Este problema é constatado ainda hoje nas propostas pedagógicas atuais.

2. Propostas pedagógicas ou curriculares – e a educação infantil?

A análise das políticas do governo federal e iniciativas locais evidencia dilemas de secretarias de educação e desenvolvimento social de municípios que têm recursos, estabeleceram a mudança como prioridade e investiram na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Com base nessas experiências e na produção acadêmica desta área ousamos dizer que, no Brasil, o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.

É importante haver referenciais, mas muitas vezes se tem chamado de referencial o que é currículo. Não é possível delinear um projeto de educação infantil sem recursos materiais ou humanos. Tais problemas são fruto da maneira como se deu a municipalização, sem oferecer condições materiais e humanas para a autonomia dos municípios: a falta de quadros é um dos tipos de problemas. Como gerir educação sem equipe, sem conhecimento sistematizado? Por outro lado, se não existe proposta pedagógica escrita, como conhecer a proposta que existe nas práticas? Como agarrar o currículo que está em curso? Às vezes, a proposta está escrita, mas não está em vigor; em outras situações, o texto foi elaborado por uma equipe sem ou a despeito da participação dos profissionais. Se uma secretaria não tem uma proposta por escrito é porque a questão não tomou uma dimensão pública, sistematizada? Não podemos deixar de tentar conhecer o que existe *in loco*, nas escolas, creches e pré-escolas. E como fazê-lo? Proposta pedagógica; proposta curricular; projeto político-pedagógico; projeto político – é tudo a mesma coisa? Quais as diferenças?

Retomando o contexto em que esse debate se deu pela primeira vez no Brasil, vale lembrar que, em 1995, por iniciativa do MEC/Secretaria de Educação Fundamental (SEF)/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), pesquisadores brasileiros produziram textos sobre esses temas ou conceitos. Liderado por Angela Barreto (Coordenadora da COEDI, naquele momento), esse processo ocorreu logo após ampla discussão sobre formação dos profissionais da educação infantil (que culminou com o seminário realizado em Belo Horizonte em 1994⁸ e sobre critérios de qualidade para creches e pré-escolas⁹). O trabalho teve como objetivo identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação. Várias

8. Ver MEC/SEF/COEDI (1994c).

9. Ver MEC/SEF/COEDI (1995b).

foram as etapas: inicialmente, houve a produção teórica sobre o tema (proposta pedagógica ou curricular, projetos). Em seguida, foram definidos critérios para análise das propostas e sua implementação: o MEC solicitou a secretarias de educação dos Estados e secretarias municipais de educação das capitais de todos os Estados suas propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil, e este constituiu o material analisado. No terceiro momento, foram compostas equipes com participantes do MEC e consultores que estiveram nos locais das propostas analisadas, visitando creches e pré-escolas, entrevistando profissionais. Diversos relatórios foram escritos; o produto final foi publicado pelo MEC para subsidiar as equipes de secretarias municipais e estaduais na análise e elaboração de propostas em educação infantil¹⁰. Mais uma vez a questão da formação dos profissionais emergiu como questão crítica e urgente. Desta análise de propostas e elaboração de uma metodologia, cabem comentários de natureza política e teórico-metodológica. Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas¹¹, a suspensão do material (as “carinhas”), a mais importante contribuição do MEC à educação infantil; o documento oficial passou a ser o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo¹² e, ainda, as formas de implementação. Por outro lado, a discussão sobre proposta pedagógica ou curricular, feita pelos consultores, apresentou um panorama sintético dos possíveis modos de entender a questão.

A leitura das diversas concepções pode ajudar a recolocar o debate desenvolvido na área acadêmica e no campo das políticas públicas. Para tanto, a seguir sintetizamos as principais idéias contidas no documento do MEC (1996), em resposta à questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. Essas idéias foram o ponto de partida para a construção de procedimentos, critérios e instrumentos da análise das propostas pedagógicas ou curriculares realizada pelo MEC, naquele momento.

Kishimoto (1994 e MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 13-15), para responder à questão colocada, retoma a etimologia da palavra currículo, derivada do termo latino *currus* – carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades. A autora procura mostrar a evolução do significado de “currículo” na literatura americana, refletindo diferentes concepções de ensino: a idéia de um grupo sistemático de cursos ou seqüência de matérias necessárias à graduação num campo amplo de estudos (p.13) se ajustaria à idéia predominante na expansão do ensino nos

10. O resultado pode ser encontrado em MEC/SEF/COEDI, (1996).

11. Esta divergência acabou provocando a substituição de Angela Barreto por Gisela Wajskop.

12. MEC, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998; FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Org). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Ed. Associados, 1999.

Estados Unidos (de 1876 a 1929), com ênfase na memorização. A partir de 1929, valoriza-se as experiências sociais da criança, o que se reflete na concepção de currículo como “conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola” (p.13); o aluno é priorizado e não apenas o conteúdo curricular. Para Kishimoto, na Europa, termos similares a currículo (tais como, programa e planos de estudos) também sofreram mudanças de significados. Programa deixou de ser receituário de conteúdos e se tornou conjunto de atividades escolares; plano de estudos – catálogo de noções e mecanismos a serem adquiridos no decorrer de certo tempo de escolaridade, assumiu sentido próximo ao de currículo. O uso indistinto de plano de estudo, programa, proposta pedagógica e currículo também aparece no campo da educação infantil, diz Kishimoto, encontrando-se na literatura a palavra “currículo” usada na acepção mais antiga de conteúdos a adquirir em áreas como arte, música, movimento, linguagem ou na acepção de experiências a serem adquiridas pela criança; o termo “programa” se refere a propostas governamentais ou institucionais, a linhas de trabalho ou mesmo como sinônimo de currículo. A autora define currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”; programa como “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e proposta pedagógica como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. Entendendo experiências de aprendizagem como “a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”, Kishimoto pondera que, sendo os alunos individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de modo variado; nesse sentido, cada aluno tem um currículo (p.13). Para ela, as escolas entendem experiências de aprendizagem de maneira variada segundo objetivos que enfatizam aspectos filosóficos ou relativos ao desenvolvimento infantil; ressaltam facetas cognitivas, afetivas, sociais ou físicas; privilegiam o atendimento infantil e necessidades dos pais; optam por fortalecer a linguagem, conteúdos acadêmicos, aspectos expressivos, criativos. Esta variedade de orientações deve ser objeto de discussão, no sentido de explicitar opções psicológicas, sócio-culturais, epistemológicas e políticas que assumem experiências de aprendizagem. O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere; trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais nacionais ou domésticas. Para a autora, o currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica. Na definição de um currículo, ela diz, é preciso responder: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar? Para a autora, a resposta a tais questões inclui elementos que comportam um currículo e são o que se convencionou chamar fundamentos que influenciam e priorizam as decisões no currículo.

Oliveira define currículo educacional como “balizador de ações”, estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, tem seus proponentes. Assim, “o currículo envolve modos distintos de encarar o homem e sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que necessariamente a escola trabalha” (MEC/SEF/COEDI 1994, p.8). Partindo de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar, a autora afirma que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Atividades são programadas, estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação. Embora também incluam as necessárias tarefas de cuidado, como merenda e higiene, as atividades têm seu foco central no trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças. Enfatiza que o planejamento curricular deve explicitar a fundamentação teórica e as alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incluindo a organização do espaço físico-social. Ressalta que o planejamento das atividades feitas com as crianças integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros existentes. A autora conclui que, sendo uma tarefa contínua, o planejamento curricular e a formação em serviço podem ser integrados numa estratégia de planejamento participativo.

Machado (1994 e MEC/SEF/COEDI, 1996, p.15) responde à questão “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, revisando definição que defendia no livro “Pré-escola é não é escola” (Machado, 1992). Considera que é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e de onde. Nesta perspectiva, a autora identifica um currículo com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações. Quanto aos princípios, Machado aponta as concepções relativas à infância e às relações desenvolvimento / aprendizagem / ensino; à função da instituição e da educação; ao papel do profissional, da família e da comunidade; às questões relativas à divisão de trabalho, noções de hierarquia, poder e competência. As ações implicariam observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, ou seja, fazer. Reconhecendo que os termos proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico ou projeto educativo têm sido utilizados com significados similares na literatura sobre a criança de zero a seis anos, para indicar o conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, a autora prefere adotar o termo projeto educacional-pedagógico, apresentando os motivos para essa opção. O primeiro deles é que a palavra projeto traz a idéia de plano que sugere uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e esco-

lher, levando-se em conta limites e possibilidades do real. Estas ações partem de uma realidade configurada, mas também antecedem uma ação concreta no real, estabelecendo condições para essa ação. Além disso, o termo projeto sugere a idéia de esboço, de “incompletude” a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada no cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. Machado, recorrendo ao dicionário, entende que o termo “proposta” tem um significado mais vago que o termo “projeto”, construindo-se na ação de propor, antecedendo projeto. O uso de projeto educacional indica, para a autora, intenção e compromisso do adulto em relação à criança, nos planos físico, psicológico ou social. Ao complementar com o “pedagógico”, a função do atendimento institucional às crianças menores de sete anos tem também um caráter de “intencionalidade”. A autora conclui que um projeto educacional-pedagógico, numa instituição de educação infantil, deve contemplar três planos: um plano responsável pela definição de políticas, contempla a história da instituição e sua função; a visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; o papel dos profissionais envolvidos; princípios e objetivos gerais; relações instituição, família, comunidade. Outro plano especifica procedimentos de cada instituição tais como prioridades, eixos e diretrizes para o trabalho da equipe de profissionais e dos educadores com os grupos de crianças, formas de organização dos tempos, espaços e materiais de uso coletivo; caracterização da instituição quanto a período letivo, faixa etária, horários; critérios de configuração dos agrupamentos, procedimentos durante o período de adaptação, dias de chuva, emergências médicas etc. (da equipe envolvida diretamente no trabalho com as crianças). O terceiro plano diz respeito à ação cotidiana dos educadores junto às crianças (seleção de temas e organização de atividades, materiais, espaços e tempo); às atividades dos educadores em relação ao trabalho pedagógico (instrumentos de acompanhamento, análise e planejamento, reuniões com supervisores); às atividades da equipe (passeios, festas, reuniões com pais, participação em eventos da comunidade).

Mello (1994 e MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 17-18), ainda neste documento, ao tratar da questão “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, parte do pressuposto de que as instituições de cuidado e educação infantil coletivas podem ser espaços privilegiados para socialização e aprendizagem das crianças, desde que o trabalho esteja organizado e que seja assumida a função social de educar e cuidar das crianças. Organizar e sistematizar o trabalho passa, para a autora, pela elaboração de uma proposta psicopedagógica, termo defendido como adequado para currículos de tempo integral e para a idade de três meses a três anos, mesmo em tempo parcial, por explicitar melhor as características e necessidade do sujeito que aprende. Afirma que se deve fazer opção por uma aprendizagem significativa. Baseia-se na definição de Coll e defende a idéia de currículo aberto¹³. Mello aponta três fatores que devem ser considerados na elaboração de um currículo aberto: a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e

13. Para Cesar Coll “o currículo aberto concede grande importância às aprendizagens individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico. Propõe a interação permanente entre o sistema e seu entorno, integrando as influências externas no próprio desenvolvimento do programa educativo que está aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização” (1991, p.45).

opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos. Sua conclusão é a de que, para evitar erros já cometidos, a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais. Para tanto, deve partir do estabelecimento de critérios e metodologia de avaliação, deixando claros seus pressupostos teóricos, políticos e filosóficos.

Ao responder “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, o MEC aponta, ainda, a opção de Kramer por uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo que tem marcado as propostas educacionais (1994 e MEC/SEF/COED, 1996, p.18-19). Naquele texto (como também neste), não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo; compreendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar, e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, considero que a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e valores que a constituem; revela dificuldades e problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, mas um caminho também a construir. Sérios riscos se corre ao buscar uma nova proposta pedagógica, especialmente o de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. Reitero a pergunta feita naquele texto: por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? Uma proposta pedagógica é um convite, um desafio, uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade, onde a justiça social seja de fato garantida. Uma proposta pedagógica expressa os valores que a constituem, e está ligada a essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos – crianças e adultos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória. Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura (MEC/SEF/COEDI, 1996, p.19).

Uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvem, constroem ou adquirem conhecimentos e se tornam autônomas e cooperativas implica pensar a formação em serviço dos que nela atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? Qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mu-

dança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, participar da sua concepção, construção e consolidação (Kramer, *apud* MEC/SEF/COEDI, 1996, p.19).

Essa breve análise do documento do MEC mostra que definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento. É possível verificar, na leitura desses textos, que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. Machado, Mello e Kishimoto, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam diferenciá-los e propõem projeto educacional-pedagógico (Machado) e proposta psicopedagógica (Mello).

Apesar das diferenças, há pontos comuns entre as idéias das especialistas, alguns dos quais são destacados no próprio documento do MEC. Independentemente do termo escolhido – currículo, proposta ou projeto – as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nos vários textos fica evidenciada a preocupação com o contexto histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções. De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar aspectos institucionais-organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem recursos humanos, materiais e financeiros destacando-se a formação dos profissionais. Outro consenso refere-se à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e à necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade.

Retomando o debate, concordo com Machado quando considera a expressão “proposta pedagógica” mais ambígua ou imprecisa. Mas prefiro esta expressão, porque subjacente à imprecisão, há um posicionamento político: ainda que um município tenha um projeto político e que uma secretaria de educação elabore seu projeto político-pedagógico, este projeto deve representar uma proposta para as escolas, creches e pré-escolas que, muito mais do que apenas reproduzir, completar ou copiar o projeto mais amplo, precisam também elabo-

rar seus próprios projetos, envolvendo todos os atores que fazem a prática pedagógica no dia a dia. Há uma grande confusão sobre os papéis de cada instância que diz respeito a qual é a unidade ou o alvo da ação de uma secretaria de educação; pensamos que deveria ser a escola, a pré-escola e a creche, ou seja, as instituições educativas, elas próprias lugares de produção e de formação e não apenas de repetição repasse ou cópia. Porém, com grande frequência a unidade ou o interlocutor a que se dirigem as secretarias têm sido os professores. Trata-se aqui de posição política (relativa à distribuição ou concentração de poder) e da visão de política pública que têm os dirigentes: esta visão/posição pode ser assumida, intencional e explicitamente (no caso dos municípios que reúnem quadros técnicos de qualidade, que têm formação acadêmica e que buscam atualização e apoio teórico para orientar a prática) ou pode ser uma reprodução de modos de agir, de relações e de procedimentos que tradicionalmente no Brasil têm levado as equipes de secretarias a colocar-se no centro da ação e, de maneira autoritária, a supor que nem as escolas nem os profissionais possuem as condições para assumir a produção do seu próprio projeto. Não ousam, no entanto, desencadear estratégias ou introduzir processos que produziriam a mudança destas condições (recursos, dados e diretrizes).

Outros autores têm analisado a relação entre as políticas, a educação infantil e a pesquisa, tais como Faria e Palhares (1999), Candal Rocha (1999) e Setubal (1997). Machado (2000) analisa os desafios da formulação e implementação de projetos de formação de profissionais de educação infantil; Rossetti Ferreira (1998) busca contribuir para a definição e implantação de padrões de qualidade nos serviços de educação infantil; Campos (1997) aborda pesquisas sobre avaliação dos efeitos da frequência a programas de educação infantil. Cotejar as instigantes questões colocadas por tais estudos e o tema das propostas pedagógicas de educação infantil traria a possibilidade de avanço teórico neste campo, mas nos afastaria do objetivo e do espaço disponível para este Trabalho.

A título de considerações finais – problematizando a questão

Ao longo desses quinze anos, muitos municípios procuraram delinear propostas, certamente a partir de suas convicções ideológicas, de seus compromissos políticos e de suas condições econômicas, sociais e culturais. Ciclo Básico de Educação, CIEPs, CIACs, vão ocupar espaço em debates de natureza acadêmica, política e eleitoral. As reuniões da ANPED do início dos anos 90 foram marcadas por relatos e análises de propostas e projetos de diferentes matrizes teóricas e políticas. Pouco a pouco a educação retoma o centro da cena, tornando o currículo de novo uma questão política que provoca a rediscussão do papel do Estado em outras bases tanto internamente como no cenário internacional. Avaliação, reformas, definição de parâmetros (prioridades de agendas internacionais) entram nesse campo, confundem e esvaziam o debate sobre o projeto político-pedagógico de estados ou municípios, porque se trata agora de fazer projetos para cumprir a lei. A avaliação está presente em políticas educacionais de todo o mundo; no Brasil, programas de avaliação são implementados em Estados da federação e pelo governo federal. Muitos trabalhos teóricos sobre

avaliação de políticas sociais têm sido produzidos¹⁴. Voltam-se à inclusão ou acentuam a exclusão e a desigualdade?

Estivemos perto de ter uma política nacional de educação infantil e de formação de profissionais, mas este processo foi interrompido. Vivemos hoje mais um imenso retrocesso. Entendendo que uma política nacional se caracteriza por ter diretrizes, recursos e dados, consideramos que no Brasil não existe uma política nacional de educação infantil nem de formação de seus profissionais. Há políticas locais onde conquistas têm se dado, de acordo com a competência, os recursos e dados disponíveis e o projeto político da equipe no poder. Mas a ação do governo (estadual e federal) e seu papel distributivo pode aumentar ou diminuir os espaços de ação dos municípios. Esta é a questão central: descentralização das decisões, mas centralização (ou inexistência) dos recursos. Ainda assim, muito que pode ser feito pelas gestões locais. É preciso registrar as precárias condições em que se encontram muitas secretarias, redes, escolas, creches e pré-escolas. Toda proposta (sistemizada ou não) precisa de condições, de um patamar mínimo de dignidade, pois crianças, jovens e adultos são cidadãos de direito.

A própria complexidade e o equívoco da discussão gerada pela ênfase no cuidado e na educação se relaciona à desigualdade econômica e à precariedade das condições de trabalho e formação de profissionais que – marcados por uma história de servilismo e escravidão – têm dificuldades de compreender a função social da educação de crianças em suas múltiplas dimensões. Do debate sobre a educação de crianças de zero a seis anos nasce a necessidade de estabelecer um currículo para a educação infantil. Entretanto, currículo é identidade e, portanto, é preciso delinear o espaço que queremos garantir na construção da história da educação infantil. Esta identidade assume diferentes perfis, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo. Diferentes são as concepções de infância, currículo e atendimento; diversas são as alternativas práticas e o dia a dia “carregado de experiências e das contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996, p.8). Neste quadro residem diferentes matizes da educação infantil; rico porque diverso, mas pobre por ainda não ocupar um lugar de direito: da criança cidadã, do adulto professor autor pesquisador. Esta diversidade também se faz presente na construção de um projeto educativo para a educação infantil. Nos últimos vinte anos, estiveram presentes propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas, gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. A grande questão que colocamos é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? A busca deste paradigma deve garantir o caminho trilhado, fazendo com que estas tentativas e apostas façam parte e contribuam para o avanço deste processo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalis-

14. Ver, entre outros, PEREZ, J.R.R. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas sociais e educacionais. In: II Seminário Internacional *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, PUC – SP, 1998, p. 139-145; OLIVEIRA, R. (Org.), *Política educacional: impasses e alternativas*, São Paulo: Ed Cortez, 1995, Rio, E. (Org.), *Avaliação de Políticas Sociais*, São Paulo, 1998.

mos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica?

Repetimos, no Brasil, o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola, ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições. Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto, conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elos de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida.

As lutas em torno da Constituinte de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e LDB, de um lado, e as discussões em torno da atuação comprometida do MEC no início dos anos 90, de outro, são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes, movimentos sociais. O MEC interrompeu essa trajetória; mas a história e as conquistas teóricas e políticas são também nossas. Essa história é também nossa, por isso é preciso retomar o debate. Nesta trajetória, temos avançado no sentido de compreender a infância como sujeito da cultura e da história, procurando para a formação, tanto no plano conceitual, quanto na prática, uma perspectiva que possibilite resgatar trajetórias de profissionais e lembrar, registrar, rever propostas coletivas de trabalho (histórias das propostas feitas nas redes), uma ação cultural onde o olhar crítico da criança informa o nosso modo de ver a realidade, onde a infância é vista como categoria central da história. Se existe uma história é porque a humanidade teve uma infância; proposta pedagógica e formação são dois lados da importante experiência de cultura de crianças e adultos...

Referências bibliográficas

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SANDER, E. e GENTILI, P. (Org.) *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (p.9-37).
- AZEVEDO, J.C.E. e SANTOS, E. (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996 (p. 102-122).
- BARRETO, A.M.R.F. Por que e para que uma Política de Formação do profissional da Educação Infantil? MEC/SEF/COEDI, *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília-DF, 1994a.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, Brasília, DF, 1994a (p. 63-137).
- _____. *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BRASIL., MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*, v.1, Brasília, 1998.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*, v.2. Brasília, 1998.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*, v.3. Brasília, 1998.

- BRASLAVSKY, C. La Gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas. In: WARDE, M. J. (Org.), *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional, São Paulo: PUC-SP, 1998, p.27-48.
- CAMPOS, M.M. e ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. In: MEC/SEF/DPE/COEDI, Brasília-DF, 1995b.
- . Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996.
- . Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, n. 101, julho 1997, p.113-127.
- CANDAL ROCHA, E. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. UFSC/CED/NUP, Florianópolis, 1999.
- CANDAU, V.M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.
- CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-236.
- CARVALHO, M.C.M.P. Infância, leitura e escrita: entrando numa escola de formação de professores. In: KRAMER, S. et al. (org.) *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- CUNHA, L.A. Educação Pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R.P. (org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-25.
- CURY, C.R.J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 8, mai/ago 1998, p.72-85.
- CORAGGIO, J.J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas e concepções? In: TOMMASI, L.D., WARDE, M.J. e HADDAD, S. *Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996, p. 75-123.
- DELORS, J. et all. (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI): *Educação: um tesouro a descobrir*. Portugal: UNESCO/ASA, 1996.
- FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Ed. Associados, 1999.
- FERREIRA, M.C.R. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo: n. 105, nov. 1998, p.52-77.
- FIGUEROA, A.R. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo: n. 100, março 1997, p.37-48.
- FONSECA, M.F. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 85-121.
- FONSECA, M.G. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169-195.
- FORQUIN, J.C. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Conferência realizada no Seminário Internacional: A construção da educação Brasileira, comemorativo aos 25 anos da Pós-graduação em Educação, na UFRJ. Tradução de Virgínia Castro Buarque, 1997 (mimeo).
- . *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual do campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.77-108.
- . Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: 1994.

- GADOTTI, M. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.
- _____. *Educação e compromisso*. São Paulo: Papyrus, 1985.
- GARCIA CANCLINI, N. *Cultura y Comunicación: entre lo Global y lo Local*. La Plata: EPC, 1997.
- _____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ, 1995.
- _____. *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. *Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas*. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994 (mimeo).
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. *Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.
- _____. *Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polémicas*. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF, 1994a.
- LAUGLO, J. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Cadernos de Pesquisa, FCC, São Paulo, n. 100, mar/97, p. 15-39.
- LAVILJE, C. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem sucedida que a anterior? In: WARDE, M. J. (org.) *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. São Paulo: PUC-SP, 1998, p.109-124.
- LIBANELO, J.C. *Tendências pedagógicas da prática escolar*. Revista ANDE, São Paulo, 1(4), 1982, 40-44.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986.
- LOPES, A.R.C. *Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional: análise preliminar do tema transversal pluralismo cultural dos PCN*. Caxambu: ANPED, 1997.
- MACHADO, M. L. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992, 167p.
- MACHADO, M.L. *A Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para educação infantil no Brasil*. Versão preliminar. São Paulo, dez. 1994. (mimeo).
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, mai/ago 1996, p. 18-32.
- MEC. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil*. Brasília, MEC/DDD,1975.
- MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. DF, 1994a.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994b.
- _____. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995a.
- _____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995b.
- _____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Pluralidade Cultural*. Brasília, 1997.
- MELLO, A.M. *Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo*. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dez, 1994 (mimeo).

- _____. *Professor: é para ler ou entender? um estudo exploratório da leitura de futuros professores*. Dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Educação da PUC-Rio, agosto de 2000.
- MIRANDA, M.G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, n. 100, mar/97, p.49-56.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- O'DONNELL, G. *Sobre o estado, a democratização e alguns problemas conceituais*. Novos Estudos, São Paulo, jul/93, p. 36.
- OLIVEIRA, R.P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, V. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC-SP, 1998, p.125-138.
- PEREZ, J.R.R. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC-SP, 1998, p.139-146.
- POPKEWITZ, T.F. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC-SP, 1998, p.147-172.
- PRONUNCIAMENTO Latino-Americano no Fórum Mundial da Educação. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, n. 110, São Paulo, julho 2000, p.213-219.
- PRZEWORSKI, A. *A falácia neoliberal*. Lua Nova, n. 28-29, p. 208-225.
- RICO, E. M. (org.) *Avaliação de políticas sociais*. São Paulo: Cortez -IEE/PUC-SP, 1998.
- SACRISTÁN, G. Reformas educativas y reformas del currículo. In: WARDE, M. J. (org.) *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC-SP, 1998, p.85-108.
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Caderno de Pesquisa, FCC*, São Paulo, no 42, 1982, p. 8-18.
- _____. Competência política e compromisso técnico: ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo (15), p. 111-43, 1983b.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL do Rio de Janeiro. *Proposta Curricular para Creches e Pré-escolas Comunitárias*. 190 páginas. Rio de Janeiro. 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Duque de Caxias. *Linguagem*. Duque de Caxias. s/d.
- _____. de Niterói. *Proposta Pedagógica Construindo a Escola de Nosso Tempo*. Niterói. Mimeo. s/d.
- _____. de São João de Meriti. *Proposta de Ação Político-Pedagógica*. SEMEAR. São João de Meriti, 1998.
- _____. do Rio de Janeiro. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. 408 páginas. Rio de Janeiro. 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA de Cordeiro. *Proposta Curricular Educação Infantil*. Cordeiro, s/d.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Macaé. *Pressupostos para uma educação transformadora com crianças de 0 a 6 anos*. Macaé. Mimeo. s/d.

- SETUBAL, M.A. Escola como local de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, nº 102, nov. 1997, p.121-136.
- SILVA, T.T. *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com J. C. Forquim*. Conferência realizada no Seminário Internacional: A construção da educação Brasileira, comemorativo aos 25 anos da Pós-graduação em Educação, na UFRJ, 1997.
- . A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. e SILVA, T. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 10-29.
- SILVA, L.H., AZEVEDO, J.C. e SANTOS, E. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SOARES, M.C.C. Banco Mundial: política e reformas. In: TOMMSI, L.D., WARDE, M.J. e HADDAD, S. *Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez / PUC-SP/ Ação Educativa, 1996, p.15-39.
- THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SANDER, E. e GENTILI, P. *Pós-Neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 39-61.
- TIRAMONTINI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, nº 100, mar/97, p.79-91.
- TOMMASI, L.D., WARDE, M.J. e HADDAD, S. *Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/ Ação Educativa, 1996.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, n. 100, mar/97, p.125-193.
- VIEIRA, S.L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA R.P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p.27-55.
- WARD, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: perspectivas e críticas*. II Seminário Internacional. PUC-SP, 1998.
- ZIBAS, D.M.L. Escola pública versus escola privada. O fim da história? *Cadernos de Pesquisa, FCC*, São Paulo, n. 100, mar/97, p. 57-75.