

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL







# PROPOSTA CURRICULAR









#### Reitora Roselane Neckel

Vice-Reitora Lúcia Helena Pacheco

Chefe de Gabinete Carlos Antonio Oliveira Vieira

Pró-Reitor de Ensino da Graduação Julian Borba

Pró-Reitora de Pós-Graduação Joana Maria Pedro

Pró-Reitor de Pesquisa Jamil Assreuy

Pró-Reitor de Extensão Edison da Rosa

Pró-Reitora de Administração Antonio Carlos Montezuma Brito

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis Denise Cord

Pro Reitor de Planejamento e Orçamento Antonio Cesar Bornia

Secretaria de Aperfeiçoamento Institucional Airton L. Cerqueira

Leite Seelaender

Secretaria de Gestão de Pessoas Elci Teresinha de Souza Junckes Secretaria de Cultura Zilma Gesser Nunes Secretaria de Relações Internacionais Luiz Carlos Pinheiro

Machado Filho

Departamento de Ensino Adir Valdemar Garcia

Diretor do Centro de Ciências da Educação Nestor Manoel

Habkost

Vice Diretor do Centro de Ciências da Educação Juares da Silva

Thiesen

Revisão Ortográfica: Vera Lúcia Bazzo

Os Desenhos que ilustram esta Proposta Curricular são de autoria dos alunos que frequentam o Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

Endereço Eletrônico: direcao.ndi@contato.ufsc.br

Página Eletrônica: http://ndi.ufsc.br

Blog: https://nucleodicotidiano.wordpress.com/

Endereço: Campus Universitário João David Ferreira Lima -

Trindade

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

Fone: (48) 3721 9432

# GRUPO GESTOR DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL /CED/UFSC 2014/I Semestre

#### DIRETORA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilene Dandolini Raupp

COORDENADORA ADMINISTRATIVA

TAE Mestre Dalânea Cristina Flôr

COORDENADORA PEDAGÓGICA DE ESTÁGIO E DE EXTENSÃO

Profª Mestre Rose Elaine de Liz Waltrick

COORDENADORA PEDAGÓGICA DE ESTÁGIO E DE PESQUISA

Profª DrªJodete Bayer Gomes Füllgraf

COORDENADORA DO SERVIÇO DE ATENÇÃO À SAÚDE

TAE Enfermeira Cecília Hobold

#### PROFISSIONAIS DO NDI EM 2014/I Semestre

#### **Professoras Efetivas**

Carolina Shimomura Spinelli Caroline Machado Momm Débora Cristina de Sampaio Peixe Eloisa Helena Teixeira Fortkamp Elizabeth Pereira Alexandre Russi Giandrea Reuss Strenzel Giseli Day Graziela Maria Beretta López Jodete Bayer Gomes Fülgraff Josiana Piccolli Juliane Mendes Rosa La Banca Ligia Mara Santos Margareth Feiten Cisne Marilene Dandolini Raupp Pricilla Cristine Trierweiller Regina Ingrid Bragagnolo Rose Elaine De Liz Waltrick Sonia Maria Jordão Castro Soraya Franzoni Conde Thaisa Neiverth Verena Wiggers

#### Técnicos Administrativos em Educação

Camilla de Amorim Ferreira

Caroline Franz Broering de Menezes

Claudia Maria Pereira

Cristina Mellos de Souza

Cecília Hobold

Dalânea Cristina Flor

Elfy Margrit Göering Weiss

Elisandra Fortkamp

Gilberto Lopes Lerina

Giovana Binotto

Isabel Cristina da Rosa

Joyce Regina Borges

Larissa de Machado Espíndola

Leyli Abdala Pires Boemer

Mario Cesar Machado

Maristela Castro de Mellos

Marivone Vargas

Osvaldo Hildebrando dos Santos

Rosana de Souza

Rubesmar José Ventura

Sandra Regina Costa

Tania Regina da Silva

Valdete Oliveira Martins

Vania Maria Goulart

Vania Maria Broering

Virginia da Silva Messina

## **SUMÁRIO**

| 1     | INTRODUÇÃO 13                                     |
|-------|---|
| 2     | CURRÍCULO, PROPOSTA CURRICULAR: CONCEITOS 19      |
| 3     | BASES TEÓRICAS                                    |
| 3.1   | CONCEPÇÃO DE HOMEM E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO 27      |
| 3.1.1 | A perspectiva da inclusão escolar no NDI          |
|       | e as questões da diversidade                      |
| 3.2   | A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL                     |
| 3.3   | OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 67                 |
| 3.3.1 | Objetivo Geral 67                                 |
| 3.3.2 | Objetivos Específicos 67                          |
| 4     | NDI: GÊNESE, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO 71         |
| 4.1   | BREVE HISTÓRIA DO NDI71                           |
| 4.1.1 | Participação Política e Acadêmica 79              |
| 4.2   | OS PROFISSIONAIS83                                |
| 4.2.1 | Os Professores 84                                 |
| 4.2.2 | Os Técnico-Administrativos em Educação 87         |
| 4.3   | A TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO              |
| 4.3.1 | O Ensino 90                                       |
| 4.3.2 | A Pesquisa90                                      |
| 4.3.3 | A Extensão Com Foco Na Formação De Professores 91 |
| 4.4   | ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO NDI                   |

| 4.4.1 | Estrutura Física                    | 93   |
|-------|-------------------------------------|------|
| 4.4.2 | Localização                         | . 95 |
| 4.4.3 | Funcionamento                       | 96   |
| 4.4.4 | Estrutura Administrativa            | 96   |
| 5     | CONSIDERAÇÕES                       | 103  |
| 5.1   | A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO NA |      |
|       | UNIVERSIDADE                        | 103  |
|       | REFERÊNCIAS                         | 107  |
|       | LEGISLAÇÕES                         | 111  |
|       | DOCUMENTOS                          | 113  |



[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brinquedo e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (KUHLMANN JR, 1999).

## 1 INTRODUÇÃO

Há mais de três décadas, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)¹, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pautando-se em diferentes concepções de educação, educação infantil, infância, criança, dentre outras, sistematizou seu trabalho com diferentes perspectivas pedagógicas. Tais variações caracterizaram-se em



O NDI é uma escola de educação infantil, com 212 alunos na faixa etária compreendida entre 4 meses a 5 anos e 11 meses. Iniciou suas atividades em maio de 1980. Em maio de 2014, portanto, completou 34 anos de existência.

distintos momentos históricos do atendimento à criança brasileira em creches e pré-escolas.² Deste modo, em todo o território brasileiro, como também no NDI, novas perspectivas teóricas foram subsidiando o trabalho pedagógico na educação infantil³. Nesse processo, sobretudo a partir da década de 1990, as demandas da área impulsionam os profissionais do NDI para além do ensino, por meio do envolvimento também com a pesquisa e a extensão, tomando como seus os objetivos da universidade.

Ao longo desse processo, o conjunto de profissionais do NDI desenvolve um complexo de conhecimentos e informações sistematizados a partir de estudos e pesquisas nacionais e internacionais, bem como decorrentes das atividades de extensão, sobretudo no que se refere à formação dos profissionais da educação infantil de diferentes redes municipais catarinenses e, ainda, do trabalho pedagógico realizado com os alunos que frequenta este Núcleo.

O conteúdo do documento em causa, portanto, origina-se da permanente intersecção entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que exigiu a estruturação de processos de formação continuada de seus profissionais. Destaca-se que esses processos - ainda que fundamentais e necessários para que cada profissional pudesse se constituir como autor do seu trabalho - não caminharam de forma

O termo creche será utilizado para referir-se à educação da criança de 0 a 3 anos de idade, e o termo pré-escola para referir-se à educação da criança de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996a).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Para definir a idade vinculada à educação infantil, utilizaremos a expressão 0 a 5 anos e 11 meses, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

contínua e linear, mas de forma dialética, enfrentando conflitos e contradições. Por vezes, pela ausência de condições objetivas para o processo avançar e, em outras, pela complexidade inerente ao processo de sistematização de propostas curriculares em meio a diferentes orientações legais - a exemplo das redefinições estabelecidas pela Carta Constitucional da República Federativa do Brasil, de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009 - bem como dos avanços decorrentes dos novos estudos e pesquisas, não apenas vinculados à área da educação infantil, mas também às diferentes áreas<sup>4</sup> que trazem

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Além da Pedagogia e Psicologia, também a Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Economia, Biologia, entre outras.



contribuições para o trabalho com a criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

Foram, portanto, as demandas advindas do próprio avanço do conhecimento na área da educação infantil, em meio à luta por condições objetivas de funcionamento do NDI na universidade, fragilizado ao longo do tempo por demandas reprimidas, que sistematizaram essa versão de Proposta Curricular ora disponibilizada ao público.

Para viabilizar essa ação, muitos foram os esforços empreendidos para articular um conjunto de conhecimentos que constituem o trabalho no NDI, tornando-se quase impossível, com uso de palavras, expressar a complexidade e a diversidade das ações e sínteses empreendidas cotidianamente, grande parte das quais foram sistematizadas ao longo deste documento. Outras são vivências que permanecerão na memória dos profissionais, alunos, famílias, estagiários, pesquisadores e visitantes que, diariamente, transitam neste Núcleo. Desse modo, esse documento relata apenas parte da história dos que participaram e participam dessa trajetória, estabelecendo em linhas gerais as bases teóricas que fundamentam e subsidiam o trabalho realizado no NDI nos aspectos concernentes à tríade ensino, pesquisa e extensão.<sup>5</sup>

O ensino refere-se à educação dos alunos de 0 a 5 anos e 11 meses; a pesquisa trata da produção de conhecimentos na área da Educação Infantil, e a extensão é a socialização do conhecimento produzido, incluindo reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado no NDI. Na esfera da socialização do conhecimento e do trabalho pedagógico com os alunos, ocorrem os estágios obrigatórios e não obrigatórios, as observações e as coletas de dados para pesquisas dos acadêmicos da graduação e/ou da pós-graduação da universidade, caracterizando o NDI como uma Escola de Educação Infantil com foco na Inovação Pedagógica e na Formação de Professores da Educação Infantil.



Indica e detalha objetivos, diretrizes, estratégias e ações do processo educativo desenvolvido nesta escola de educação infantil, expressando, além das exigências sociais e legais do sistema de ensino brasileiro, os propósitos que orientam tanto as atividades pedagógicas quanto as atividades administrativas, acadêmicas e políticas da instituição.

Este documento está estruturado em cinco (5) itens. A **introdução** apresenta, entre outros aspectos, uma breve contextualização e justificativa sobre a importância e as razões que levaram à elaboração de uma Proposta Curricular.

O segundo item esclarece sobre o **conceito de currículo e/ou proposta curricular.** 

O terceiro item é dedicado a apresentar **as bases teóricas** que orientam para o desenvolvimento do trabalho institucional, incluindo as atividades pedagógicas. Ressalte-se que as "atividades pedagógicas" não se limitam àquelas que envolvem apenas o ensino dos alunos entre 0 e 5 anos e 11 meses, mas também a orientação dos acadêmicos que desenvolvem estágios obrigatórios e não-obrigatórios na instituição. Deste modo, também contempla os objetivos institucionais referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Em seguida trata sobre o NDI: gênese, estrutura e funcionamento, incluindo sua breve história e situando sua gênese e sua consolidação como unidade de ensino, pesquisa e extensão da UFSC. Apresenta informações atualizadas sobre o quadro de funcionários, grupo de alunos, estrutura e funcionamento da instituição, projetos desenvolvidos pelos profissionais, indicação da legislação pertinente à primeira etapa da educação básica - educação infantil - especificando aquelas que reconhecem e possibilitam a existência desta instituição como unidade de ensino, pesquisa e extensão da UFSC.

Finaliza com algumas **considerações** sobre a educação infantil e a função do NDI na universidade.



# 2 CURRÍCULO, PROPOSTA CURRICULAR: CONCEITOS

De acordo com o que é concebido pelos profissionais envolvidos nesse processo, o termo currículo<sup>6</sup> é idealizado como

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Para efeitos deste texto, no que se refere à definição dos termos *currículo*, proposta curricular, proposta pedagógica, projeto educacional-pedagógico, projeto político pedagógico, adotar-se-ão as concepções desenvolvidas por Brasil (1996b), para o qual esses termos são concebidos como sinônimos. Assim sendo, adotaremos, neste documento, o termo *currículo* ou proposta curricular para reconectar o diálogo da educação infantil com a discussão que se relaciona ao campo do currículo. Como o leitor poderá observar, as concepções aqui defendidas remetem a uma concepção renovada de currículo, podendo assim ser utilizado também para definição e realização das ações pedagógicas com as crianças pequenas, inclusive para as que são ainda bebês, acolhidas na creche.

resultado de um processo histórico e social marcado por conflitos, rupturas e contradições. Assim sendo, vincula-se a renovadas formas de compreensão e conceituações, no interior das quais se admite que ele se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade, sendo assim permeado por suas contradições. Nele se agregam aqueles conhecimentos considerados socialmente válidos; portanto, não apenas conhecimentos científicos, mas também crenças, expectativas, visões sociais. Molda-se por inúmeros processos intermediários que formam o campo do conhecimento considerado válido, verdadeiro e legítimo e abarca todas as atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola.

Refere-se, assim, ao conjunto de conhecimentos e vivências<sup>7</sup> vinculados à apropriação da cultura, realizada sob a responsabilidade da escola o que inclui a creche e a pré-escola, constituindo-se em uma prática social escolar diretamente ligada ao delineamento de ações - projetar e realizar - ligadas ao ensino e à educação, com vistas às aprendizagens consideradas necessárias às gerações mais jovens em um dado período de suas vidas. Desse modo, constitui-se como um campo do conhecimento, por intermédio do qual são projetadas ideias diversas, utopias individuais e coletivas, ideologias globais, ou valores concretos a serem compartilhados e relacionados a um contexto histórico e geográfico, bem como configurações a serem modeladas no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, devendo modelar

Sobre o conceito de vivência, PRESTES (2012) considera que, para Vigotski, meio e indivíduo não são duas realidades absolutas e separadas: existe o indivíduo, com suas especificidades, em um determinado meio, e cada pessoa **vivência** esse meio de um modo individual (p.62, **grifo nosso**)

conteúdo e forma. Refere-se, aos procedimentos de seleção e organização do conhecimento, ministrando-os e avaliando-os<sup>8</sup>.

A atividade seletiva incorporada pela prática curricular, conforme desenvolvido por Wiggers (2007), relaciona-se às limitações de tempo e às capacidades humanas para a apropriação da totalidade do conhecimento produzido historicamente, bem como dos interesses sociais em determinados conhecimentos. Assim, diferentes gerações apropriam-se de diferentes conteúdos da cultura produzida historicamente pela humanidade.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Como se pôde verificar, para efeitos desse documento, rompe-se com a ideia do currículo como lista de disciplinas; sequências de matérias necessárias à graduação; programa; planos de estudo concebidos de forma tradicional.



Assim sendo, currículo é concebido como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma dada sociedade, garantindo a reprodução e a recriação cultural e social de seus conteúdos.

Ele se torna um elemento que, da mesma forma que orienta, traduz-se no trabalho teórico-metodológico e exige acompanhamento e avaliação do processo de apropriação das mediações consideradas pela cultura como necessárias às novas gerações.

A operacionalização desse conceito, conforme desenvolvido por Wiggers (2007), exige dos profissionais envolvidos, sobretudo do professor, a constante tomada de posição e decisões





articuladas ao coletivo da escola, pois a prática social do currículo é sempre uma prática social coletiva. Também não pode ser um recurso apenas prévio e rígido, mas modelado a cada passo que avança, a cada parada em que retoma o caminho anterior, para só então seguir adiante, efetuando um percurso em permanente movimento. Este é o eixo vertebral do trabalho escolar, e exerce a função de balizador das ações do conjunto de elementos que se entrelaçam no cotidiano dessas instituições, o que remete à necessária atenção às práticas políticas e administrativas, que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais etc., acabando por conceder-lhe o real significado e exigindo um incessante criticar para evidenciar a realidade que o condiciona.

Como o próprio título define, a Proposta Curricular apresenta duas importantes dimensões que são complementares: a política e a pedagógica. Em sua dimensão política, a proposta da escola tem como horizonte a emancipação humana e um compromisso com o futuro das novas gerações, contribuindo para sua humanização e para a sua realização como seres humanos que vivem e realizam suas atividades em sociedade. Sua dimensão pedagógica possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que, por meio do ensino, da apropriação da cultura e da transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e sua formação.

Com base nessas premissas, entendemos que esta Proposta Curricular não se limita a atender exigências normativas. Ela é, acima de tudo, um instrumento ideológico e político que visa, primordialmente, direcionar o trabalho pedagógico por meio da organização e do acompanhamento do universo escolar.

#### **3 BASES TEÓRICAS**

Conforme indicado, os profissionais do NDI, historicamente, pautaram seu trabalho pedagógico em diferentes aportes legais e bases teóricas, o que acabou por delinear diferenciadas configurações para o trabalho realizado.

Nos últimos anos, grandes contribuições foram sendo incorporadas a partir do aporte legal brasileiro - Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990), LDBEN (BRASIL, 1996a), DCNEI (BRASIL, 2009), - bem como dos resultados de pesquisas vinculadas à teoria histórico-cultural, que tem como autor principal Lev Semiónovich Vygotski, (1896-1934), criador da teoria do desenvolvimento cultural das funções



psíquicas superiores; Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Daniil Borissowitsch Elkonin (1904 -1984), como seguidores. No interior deste aporte teórico no campo da psicologia do desenvolvimento, a periodização da ontogênese humana traz importantes contribuições para a compreensão das crianças pequenas, indicando as especificidades das atividades pedagógicas a serem contempladas no currículo da educação infantil.

As orientações teóricas em pauta trazem também novos elementos para a compreensão e sistematização dos processos de educação e ensino das novas gerações, sejam eles desenvolvidos nas escolas, creches e pré-escolas ou em outras instituições sociais e educacionais.

O ineditismo de seus estudos leva à defesa e à necessária superação do enfoque naturalizante dos processos de desenvolvimento, para os quais a aprendizagem desempenha papel secundário. Assim sendo, apresentaremos um conjunto de concepções que se vinculam aos pressupostos filosóficos da teoria histórico-cultural, que são determinantes na sistematização do currículo desenvolvido no NDI.

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

O **Ser Humano**, conhecido taxonomicamente como **Homo sapiens**, do latim "homem sábio", é a única espécie animal de primata bípede do gênero **Homo** ainda viva. É importante ressaltar que ele, é antes de tudo, um ser natural e para que possa existir necessita relacionar-se com o restante da natureza; todavia, o homem não é



[...] apenas ser natural, mas ser natural **humano**, isto é, ser existente para si mesmo [...], por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmarse tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente. nem os obietos humanos são objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana. objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural tem que começar, assim também o homem tem como seu ato de gênese a **história**, que é porém para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se supra-sume (MARX, 2004, p.128) [grifos no original].

Dessa forma, compreende-se que a gênese da humanidade é a história. História que tem sua realidade primeira num ente que reage de forma objetiva ao seu meio circundante. Humano é, portanto, um ser objetivo<sup>9</sup>, que se objetiva na sua relação com o mundo. O caráter de objetividade é, no entanto, comum a todo ser vivo, seja ele humano ou não. Todos necessitam, basicamente, de se alimentar e de se reproduzir.

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem na medida em que surge e se explicita a práxis social a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter qualquer analogia na natureza. O fato de que esse processo, na realidade, seja bastante longo, com inúmeras formas intermediárias, não anula a existência do salto ontológico. Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em-si o ser social (LUKÁCS, 1979, p.17).

O que diferencia substancialmente o ser humano de outros seres é a atividade vital consciente, que lhe possibilita se apropriar da natureza e produzir os meios que permitirão a satisfação de suas necessidades. Nos animais, as condições de existência são fixadas biologicamente. Qualquer que seja a origem de diferentes tipos de sociedades animais, ela não tem, por si só, a possibilidade imanente de um desenvolvimento ulterior, tratando-se de um modo particular de adaptação ao próprio ambiente.

Articulado ao mundo natural, constitui-se, portanto, o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre deste processo pode ser reelaborada e ampliada porque é legada de uma geração a outra.



A educação, como forma de apropriação da cultura, é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a relação com o mundo natural e social. Leontiev (2005) explicita que o processo de apropriação assume um caráter completamente distinto em relação ao processo de adaptação realizado pelos animais; "é um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades e capacidades e características humanas de comportamento" (p.64), o que implica em admitir a existência de processos de objetivação que, necessariamente, ocorrem por meio das relações com outros indivíduos e com o conhecimento implícito nestas relações.





Neste sentido, conforme explica Duarte (2004), "o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos" (p. 50). Assim, é a educação que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade. Esta apropriação tem um caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto como também, por meio da apropriação da cultura, são reproduzidas no indivíduo as funções psicológicas humanas formadas historicamente (LEONTIEV, 1978).

No processo de apropriação da cultura humana, sabemos que esta se efetiva a partir das mediações da experiência social que se caracterizam como um processo educativo. De acordo com Leontiev (1978), a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade realiza-se pelo processo de constituição do psiquismo humano, que, por sua vez, consiste num processo mediado por outros indivíduos. Trata-se, portanto, necessariamente, de um processo educativo.

Desta maneira, ao nascer, a criança está inserida num universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos e conflitos sociais: a forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, os ritos a que será submetida e os projetos que os adultos farão para e por





ela estarão determinados pela cultura que os envolve. A situação de dependência completa do bebê para a paulatina e relativa autonomia do homem no mundo vai ocorrer por meio do processo educativo em que o indivíduo torna-se parte ativa da sociedade, pois, ao dominar os códigos de relação social e as formas sociais de atividade, constitui parte de tais relações.

Sabemos que o bebê, ao nascer, necessita de humanizar-se, e é a educação em seu sentido amplo que lhe possibilitará tornar-se humano. São muitos os processos educativos a que estão submetidos os seres humanos e, no decorrer de sua vida, passam por variadas situações em que são ora educados ora educadores. Este processo apenas se interrompe ao final da vida humana, visto que as possibilidades de aprender e ensinar estão colocadas em

qualquer circunstância. Sem deixar de reconhecer os inúmeros espaços educativos postos nas relações sociais, enfatizamos a consolidação de um local específico para a transmissão de conhecimentos sistematizados: a escola. Assim, entendemos que "O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana" (DUARTE, 2003, p. 33).



Nesse sentido, entendemos que a educação infantil se constitui como educação escolar¹º com uma especificidade que a diferencia de outros níveis de ensino, tendo uma importante função na educação das crianças pequenas. Ela vem, ao longo da história e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, nas configurações familiares e nas relações sociais, constituindo-se como espaço educativo primordial na sociedade contemporânea, razão pela qual se coloca atualmente como um direito¹¹ constitucional¹² de todas as crianças.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> As diretrizes legais brasileiras - LDBEN (BRASIL, 1996a); e a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) destacam-se em relação às legislações anteriores. A partir delas, a educação infantil, a ser oferecida em creches - para crianças de até três anos de idade - e pré-escolas - para crianças de quatro a cinco anos de idade - passa a constituir a primeira etapa da educação básica, necessitando, portanto, seguir as orientações nacionais no que se refere à formação dos profissionais que nela atuam, bem como em relação a sua estrutura e funcionamento.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> O acesso a educação infantil está vinculado, prioritariamente, ao direito da criança, porém muitas crianças ainda estão fora da creche e da pré-escola, devido a uma demanda superior a oferta, somando-se à situação econômica das famílias. Quando não há vagas suficientes para cobrir a demanda, as crianças das classes populares são mantidas fora das instituições públicas de educação infantil. Portanto, consideramos que o acesso à instituição de educação infantil não é opção da família pobre; é muito mais uma necessidade diante das atuais condições objetivas de vida, a qual nem sempre é suprida pelo Estado.

<sup>12</sup> O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV, explicita que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos" (BRASIL, 1988). O conteúdo do dispositivo legal em causa é reafirmado no artigo 53 do ECA e também pela LDBEN de 1996.

# 3.1.1 A perspectiva da inclusão escolar<sup>13</sup> no NDI e as questões da diversidade

Com o propósito de ampliar o debate acerca da inclusão, serão abordados aspectos relacionados à diversidade e à constituição do gênero humano em uma sociedade de classes, portanto desigual e diferente em sua composição.

Vimos que as instituições de educação são espaços coletivos que permitem inúmeras relações sociais, sendo um dos contextos em que a criança aprende a se relacionar e a compreender as diferenças e as desigualdades em nossa sociedade.

Ao inserir questões ligadas à diversidade<sup>14</sup> na proposta curricular do NDI, especificamente as questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e as diferentes condições orgânicas e suas especificidades, assumimos uma posição política que procura, em primeira instância, a não essencialização das diferenças. Essa ideia está pautada na compreensão da constituição do sujeito pela via histórico-cultural, tal como definem os estudos vigotskianos. As relações históricas, sociais e culturais que constituem características

Bueno (2008) alerta para a distinção dos termos educação inclusiva e inclusão escolar, na medida em que a primeira está relacionada "a um objetivo político a ser alcançado", enquanto que a segunda comporta "uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola." (p. 49). Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva depende de um projeto maior de política de Estado, e a inclusão escolar relaciona-se diretamente a projetos de implantação e implementação de programas no interior da escola que favoreçam a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Entende-se a necessidade de definir melhor o termo "diversidade" por ser um termo polissêmico.

subjetivas e intersubjetivas são contrárias ao determinismo biológico. Essa lógica determinista está presente nas narrativas que naturalizam as desigualdades e as hierarquias sociais entre as diferenças de sexo, gênero, étnico-raciais, de classe, bem como as singularidades humanas relacionadas às deficiências e à superdotação/altas habilidades.

Nas escolas de educação infantil, portanto, no NDI, é possível promover sociabilidades diversas, comprometidas com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009). Estas sociabilidades diversas podem ser promovidas por meio de ações pedagógicas que questionem o que está posto socialmente, com o objetivo de contribuir para a transformação social e a humanização dos sujeitos.

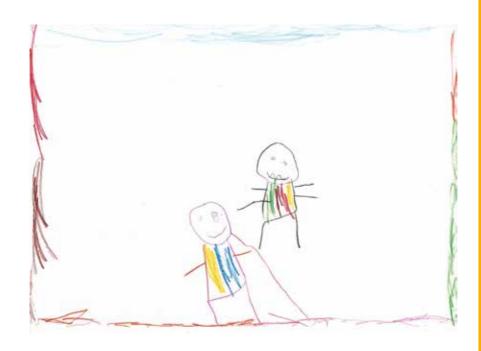


37

Encontramos amparo para a compreensão da diversidade como princípio sociopolítico e educativo nas DCNEI (BRASIL, 2009), ao demarcar que as experiências entre as crianças impulsionam o alargamento dos seus padrões de referência, na medida em que se tenha garantido o diálogo, a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade humana e cultural. São, portanto, as concepções que a instituição e o professor têm destas questões que guiarão e poderão, ou não, ampliar as vivências das crianças. Desta maneira, torna-se necessário que os profissionais que atuam na esfera pedagógica tenham discussões e reflexões acerca da temática, a fim de afinar seus referenciais e propor um trabalho que garanta a ampliação e a não perpetuação de relações preconceituosas e reducionistas.

Entendemos, assim, que o desafio na educação infantil está na busca de superação das formas/tempos de abordar os "problemas da diversidade" apenas em contextos em que há crianças que apresentam diferenças socialmente significadas, tais como: diferenças raciais e de gênero, deficiência, ser estrangeiro, dentre outras. Importa, pois, seguir na direção do fomento de práticas político-pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade em que as relações entre os seres humanos sejam desprovidas de preconceitos, marcadas pela valorização das diferenças como elemento fundamental para a construção de igualdades coletivas de acesso a direitos e de experiências sociais positivas.

As crianças, ao entrar nas escolas de educação infantil, trazem consigo todas as dimensões que as constituem, reafirmando a necessidade de o trabalho pedagógico ser direcionado para a diversidade. Existe a possibilidade concreta de superação dos  $3\,\delta$ 



preconceitos e desigualdades, propiciando às crianças uma vivência em espaços educativos mais igualitários, em que não se silenciem as diferenças, mas se amplie o pensar sobre elas.

Para que se constitua em princípio ético e prática efetiva, a educação das relações étnico-raciais precisa impregnar as instituições de Educação Infantil em toda a sua dinâmica, indo do discurso declarado ao fazer pedagógico das profissionais, considerando os materiais pedagógicos e brinquedos disponíveis para as crianças, o projeto político-pedagógico, a formação continuada, as relações entre a instituição e os núcleos familiares, entre outros aspectos (PASSOS, 2012, p. 117).

As manifestações das crianças revelam suas descobertas corporais e a descoberta sexual-afetiva, bem como as noções de intimidade e privacidade pessoal. São experiências apreendidas inclusive no contexto educativo, nas relações entre os pares e adultos da instituição, sobretudo o professor. Ao reconhecer as questões corpóreas e afetivas das crianças, estamos, como professores implicados na crítica de compreensões religiosas que reduzem a sexualidade à reprodução, considerando que a descoberta corporal pode ser vista como um ato de autoconhecimento.

No contexto familiar e cultural, existe uma demarcação da diferenciação entre o masculino e feminino a partir de marcadores sociais, e, evidentemente, as crianças reproduzem aquilo que veem e ouvem em seu entorno. É nos espaços educativos, como as creches e pré-escolas, que os professores podem fomentar o diálogo, afim de complexificar essas relações. No entanto, não são poucas as ocasiões em que as crianças rompem essa lógica socialmente construída de interação, permitindo outros modos de relações. Os registros e sistematizações das observações do cotidiano possibilitam-nos perceber os diversos modos de vivenciar as relações corpóreo-afetivas das crianças, os modos como significam as diferenças sociais e seus atravessamentos com os marcadores de gênero, raça/etnia, geração etc. - questionando sua rigidez, sendo possível perceber o quanto elas não são sujeitos passivos neste processo.

No NDI, a efetivação das políticas públicas de educação especial numa perspectiva inclusiva está estreitamente vinculada aos eixos norteadores de sua proposta curricular.



A inclusão de crianças com deficiência<sup>15</sup>, transtorno do espectro autista<sup>16</sup> e altas habilidades/superdotação não é um projeto independente ou paralelo ao conjunto de ações educacionais, ou seja, a inclusão integra os princípios básicos da proposta curricular institucional. Nesse sentido, as ações inclusivas possuem o estatuto de fundamento, tais como os princípios democráticos, a especificidade da infância, o respeito à criança e às suas necessidades, a perspectiva da criança como ser integral, sujeito de direitos e como ser social.

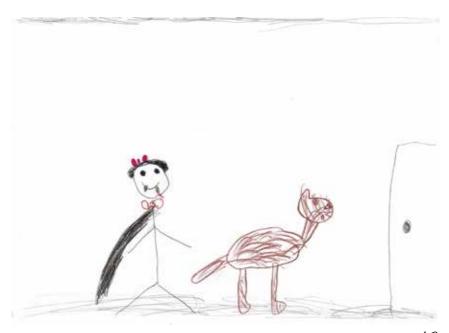
Ressalta-se, portanto, o princípio inclusivo básico, que se articula com todos os demais inerentes à proposta curricular do NDI e que se volta a todos os alunos matriculados na instituição,

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Justifica-se o uso do termo *crianças com deficiência*, segundo o qual não se nega a deficiência, mas tampouco não se sobressai ao sujeito criança. Desta forma, optou-se em não usar o termo *criança deficiente*. De acordo com Sassaki (2003), o termo correto para se referir à pessoa com *deficit* intelectual é *pessoa com deficiência mental ou pessoa deficiente mental*. Este autor esclarece que o termo *deficiente*, quando usado como substantivo (por ex.: *o deficiente físico*, *o deficiente mental*), tende a desaparecer.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Nos últimos anos, as leis que dispõem sobre a Educação Especial no Brasil têm sido modificadas, dentre outras razões, por pressões de grupos sociais cujo interesse é a conquista de direitos. Nesse movimento, observa-se a revogação de leis nas últimas décadas em intervalos de tempo pequenos. Um exemplo é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. O primeiro documento veicula que o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Na Lei nº 12. 764/2012, adota-se o termo pessoa com transtorno do espectroautista em substituição ao termo transtornos globais do desenvolvimento. A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

não só aos alunos com deficiência. Este princípio está ancorado no respeito aos direitos humanos e na convivência na diversidade, entendendo a deficiência como mais uma entre as possibilidades de existência humana, segundo o modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). Nesse sentido, cabe à sociedade combater e eliminar as barreiras existentes para as pessoas com deficiência, para que elas possam desenvolver suas potencialidades. Considera-se que a inclusão é um princípio geral norteador de todas as ações éticas, pedagógicas, administrativas, de saúde e de cuidado (NUERNBERG et al, s.d.).

Cabe ainda fazer referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(BRASIL, 2008), que se constitui em outro balizador desta proposta curricular. A esse respeito, o referido documento estabelece que:



O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso as formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança<sup>17</sup>.

Assim, reiterando esses pressupostos e também aqueles presentes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>18</sup>(BRASIL, 2007), toma-se aqui a perspectiva inclusiva como um princípio ético e social que atravessa esta proposta curricular, articulando as concepções pedagógicas acima dispostas com aquelas relativas à noção de direitos humanos.

Além disso, é necessário esclarecer sob que bases teóricas se sustentam a inclusão escolar no NDI, e, para tanto, serão abordados os conceitos de inclusão e exclusão escolar e seus determinantes sociais.

A inclusão e exclusão são apontadas por Fontes (1996) e Leher (2009) como um par antinômico, pois que não existe uma sem a outra. De tal forma que se fala em inclusão por se viver em uma sociedade excludente.

Fonte: <a href="http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\_nacional\_educacao\_especial.pdf">http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\_nacional\_educacao\_especial.pdf</a>

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Em seu preâmbulo, no artigo "r", essa Convenção reconhece que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças, o que implica diretamente seu direito de participação plena na Educação Infantil.

Sousa (2008), ao dissertar acerca de como as relações capitalistas influenciam a prática educativa, assevera que o sistema educacional no capitalismo realiza um contínuo processo de produção e reprodução de uma estrutura de valores capaz de induzir os indivíduos a não questionar as perspectivas de uma sociedade apoiada nesta estrutura.

Sendo assim, compreende-se a necessidade da perpetuação das relações sociais de produção, tendo em vista que o sistema capitalista, por si só, não garante sua reprodução. O processo educacional formal garantiria a interiorização dos princípios da sociedade capitalista, por meio da conservação e reprodução das estruturas do sistema (SOUSA, 2008).



Há que se considerar, portanto, o enfoque específico atribuído à educação numa sociedade apoiada em um modelo econômico centrado na apropriação privada dos meios de produção, no qual a educação é apontada como sendo o meio mais viável para se alcançar uma sociedade inclusiva. Nesta perspectiva, a educação é compreendida como redentora e salvadora das mazelas sociais. Freitas (2002), no entanto, considera que não é possível o sistema educacional tornar-se mais justo em meio a uma sociedade injusta, a qual mantém antigas formas de exclusão e cria novas dentro e fora da escola.

Góes (2007), diante da problemática da inclusão escolar de alunos com deficiência, destaca a evidência de que a escola, sozinha, não pode responder a tanto. Não somente pela demanda de trabalho, mas porque a escola não existe à margem da sociedade, não existe independentemente dela. A autora faz acentuada crítica a uma proposta de inclusão que desconsidera seus determinantes sociais:

Não se trata meramente de avaliar que o trabalho vislumbrado é demasiado; trata-se de ver que a escola não existe independentemente da trama instituições de toda a sociedade. Muitas discussões de diferentes campos do saber já mostraram esses enredamentos, e as que abordam a escola agora inclusiva têm indicado as contradições de sua função - de educar para a cidadania crítica enquanto atenua conflitos entre grupos e de reduzir a desigualdade social enquanto embaça a compreensão de seus determinantes. Daí, como diz Laplane (2004), o discurso do elogio da inclusão somente é eficaz se fechado sobre si próprio, não contaminado pela realidade contraditória em que a escola se situa e atua (p. 10).



As relações objetivas vividas num modelo econômico capitalista têm ramificações no processo de constituição da educação. Desta forma, a perspectiva inclusiva da educação especial apresenta-se no bojo das relações sociais e constitui-se a partir delas. É nesse sentido que o NDI compreende a educação numa perspectiva inclusiva, almejando o atendimento em consonância com princípios de direitos humanos.

Freitas (2002) destaca que o acesso à escola sempre esteve associado à questão da qualidade, e que o acesso à educação é diferente do acesso à educação de qualidade. O aluno chega à escola, mas pode ser excluído, mesmo fazendo parte dela. Esse autor enfatiza que acesso e qualidade devem ser almejados simultaneamente.

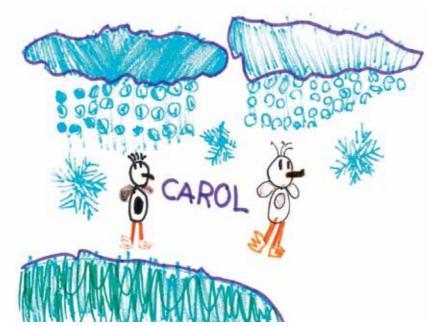
Nesse sentido, ao compreender a inclusão do aluno com deficiência na escola, as diferenças étnico-raciais, econômicas, de gênero e a diversidade cultural, o NDI reitera seu compromisso com a qualidade da educação de todos os alunos. Não se limita a receber os alunos com deficiência, mas se engaja em oferecer a todos uma educação que contribua para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Desta forma, a proposta curricular do NDI objetiva a qualidade no atendimento a todos os alunos matriculados na instituição, a qual se materializa no trabalho pedagógico, desenvolvido em articulação com um grupo de profissionais multidisciplinar.

## 3.2 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreendemos que os processos educativos constituem o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo mediante a aquisição da vivência humana, historicamente produzida e acumulada; que a educação infantil se diferencia de outros espaços educativos, tais como a família, a igreja, etc., mas influenciam-se mutuamente de tal modo que se tornam complementares para a constituição da humanidade em cada novo ser da espécie.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, assume o compromisso com a educação sistematizada. Este fato, além de exigir a mediação do professor, demanda uma proposta curricular que assegure a especificidade da educação infantil.



Vimos que, em diferentes momentos de sua história, a educação infantil brasileira presenciou a implantação de diversas mudanças na política educacional do país. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)e das leis complementares tais como o ECA( BRASIL, 1990) e também pela LDBEN (BRASIL, 1996a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL,2010) e as DCNEI (BRASIL, 2009), redefiniram-se as funções social e educacional da creche e da pré-escola. Elas passam a ser consideradas a primeira etapa da Educação Básica. Tais instituições caracterizam-se

[...] como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Têm como finalidade "o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996a). Essa finalidade remete à necessária integração entre as ações que se voltam ao cuidado e educação das crianças acolhidas na creche e na pré-escola, por profissionais com formação específica legalmente determinada<sup>19</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> A condição de **professoras da Educação Infantil** é reconhecida na LDBEN de 1996. A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a LDBEN de 1996, afirma, no seu Art. 62: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal".



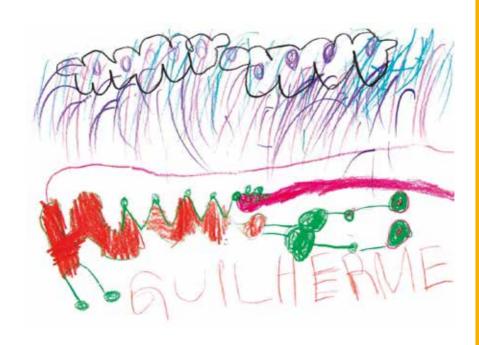
Observa-se, assim, que, do ponto de vista legal, a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual responde a família, a sociedade e o Estado, para a garantia plena de seus direitos.

Vimos, também, que a educação infantil brasileira ganhou novos contornos a partir da redefinição de sua função sociopolítica e pedagógica impulsionada pela articulação entre os movimentos sociais<sup>20</sup>,os avanços dos estudos e pesquisas nacionais e

Entre os Fóruns Sociais que discutem a Educação Infantil, destaca-se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o qual inclui Fóruns de Educação Infantil organizados nas Unidades da Federação. Para saber mais, consultar <a href="https://www.mieib.org.br">www.mieib.org.br</a>

internacionais das diferentes áreas do conhecimento e as mudanças na legislação. Este movimento aponta para diferentes concepções de *criança*, *infância*, *homem*, *educação*, *aprendizagem e desenvolvimento*, *educação infantil*, *conhecimento*, *cultura*, *função da instituição em relação à criança*, à *família* e à *comunidade*, entre outras, imputando aos profissionais da educação infantil a necessidade de se repensar as práticas historicamente desenvolvidas junto a esta etapa educativa.

Nesse sentido, reafirma-se a teoria histórico-cultural como basilar para fundamentar a concepção sobre o desenvolvimento infantil, oferecendo conhecimentos essenciais para a compreensão formação do psiguismo humano numa perspectiva historicizadora. Nessa teoria, o processo de desenvolvimento humano é concebido a partir da relação dialética entre as dimensões biológica e social. Esse processo desenvolve-se desde o nascimento, quando iniciamos a relação com o meio social (pessoas e objetos) no qual estamos inseridos, o que significa que, para tornar seu (num processo de individuação) os processos psíquicos alcançados pela humanidade, o ser humano necessita passar por um longo percurso de aprendizagem e desenvolvimento, como afirma Vygotski (2000), em relação ao processo de aquisição do desenvolvimento cultural e às funções superiores, especificamente humanas:



Toda a função psíquica superior passa ineludivelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a função, a princípio, é social. [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 2000, p.150).

É a ação do ser humano sobre o mundo (sua atividade) que engendra um duplo processo de transformação: do meio social e de si mesmo. Assim sendo, a gênese e o desenvolvimento da psique humana ocorrem por meio da atividade social(signos, ações e instrumentos), que, por sua natureza consciente, produz características humanas (atenção voluntária, pensamento abstrato,

linguagem, memória voluntária, sentimentos, percepções, imaginação etc.). Essas características humanas (as funções psicológicas superiores) não resultam de herança biológica ou genética, muito menos da adaptação mecânica do intelecto ao mundo das coisas, mas do caráter social da experiência humana num contexto repleto de objetos que são produtos da história e da cultura e comportam modos de ação socialmente desenvolvidos.

Vigotski (2001) assinala que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos atrelados desde o nascimento da criança e ressalta que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (p.114). Para que, nos contextos de escolarização, o professor atue intencionalmente nesse processo a fim de potencializá-lo, o autor enfatiza a importância de identificar dois níveis de desenvolvimento (o real e opróximo). O primeiro nível diz respeito ao desenvolvimento atual da criança, àquilo que ela consegue realizar sem o auxílio de outra pessoa e, o segundo, refere-se ao que executa recebendo orientação ou ajuda. É, sobretudo, nesse último que o ensino deve incidir, e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir as crianças à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

Evidencia-se, portanto, a função mediadora do professor no processo de formação da criança (sem desconsiderar as colaborações entre as próprias crianças), atuando na zona de desenvolvimento próximo com a finalidade de que a criança atinja níveis mais complexos de desenvolvimento. A mediação deste processo remete-nos à necessidade de observar a relação demonstrada por Vigotski (2001) entre as aprendizagens que se

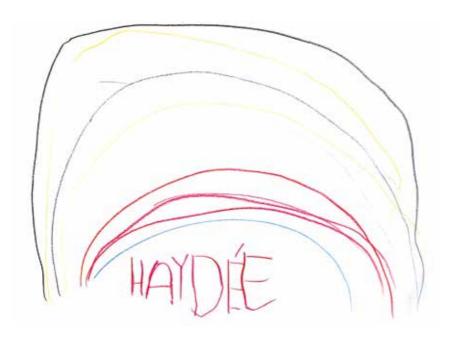
realizam de modo independente pelas crianças e aquelas que se realizam a partir de mediações com os adultos. Em outras palavras, significa que a mediação do professor neste processo é a principal fonte de desenvolvimento para a criança. Referimo-nos a uma mediação planejada, possível se o professor possuir uma formação teórica e metodológica que lhe permita conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis e os conhecimentos científicos historicamente acumulados necessários para o trabalho pedagógico na educação infantil. Por meio da mediação pedagógica, os elementos culturais são apresentados às crianças, envolvendo: livros, músicas, verbalizações do professor, recursos pedagógicos variados, organização dos espaços, entre outros.

Vygotski(1996) lança as bases de um sistema de periodização do desenvolvimento (posteriormente desenvolvido por Leontiev, Elkonin e Davidov), destacando que o desenvolvimento é



um processo dinâmico que passa por períodos estáveis (de complexificação ou especialização das principais funções psicológicas) e períodos críticos (de mudança das principais funções psicológicas). A mudança de um período para o outro não ocorre de forma evolutiva, mas revolucionária: pela percepção da criança de uma contradição entre seu modo de vida e suas potencialidades.

Em cada período encontra-se uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova, possibilitando que o social se transforme em individual.





Esses períodos de desenvolvimento do ser humano são caracterizados por uma relação determinada por uma atividade principal. É por meio destas atividades principais que a criança se relaciona com o mundo e, em cada período, expressam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento(LEONTIEV, 2001, p. 122).

É da atividade principal que dependem, de maneira mais direta, as transformações psicológicas fundamentais da criança em dado período; dentro dela surgem e se formam novos tipos de atividades e estruturam-se os processos psíquicos particulares. Isso não significa que a atividade principal seja aquela a qual a criança dedica a maior parte de seu tempo ou que seja a única presente naquele período do desenvolvimento. A partir de Leontiev (1978), considera-se que, nos diferentes períodos, juntamente com a atividade principal, coexistem outras que também são fundamentais ao desenvolvimento da criança naquela idade e que exercem papel subsidiário. Nas palavras do autor:

Isto não quer dizer, entretanto, que os processos psíquicos ocorram apenas nesta atividade, ou que todos eles sejam desenvolvidos por meio dela, mas, além da brincadeira, a criança deve ter, também, a possibilidade de envolver-se em atividades de outras naturezas, que desempenham papel subsidiário (LEONTIEV, 1978, p.63).

Os principais estágios<sup>21</sup> do desenvolvimento humano são, segundo Elkonin (1998): comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/ estudo.<sup>22</sup>

O estágio de desenvolvimento relaciona-se à ontogênese, isto é, ao desenvolvimento do homem desde sua concepção até a idade adulta. Seu conteúdo, embora o ocorra com certa periodicidade, será governado pelos processos de apropriação das condições históricas em que se desenrola a vida do homem.

 $<sup>^{22}</sup>$  Limitar-se-á, para os objetivos desta proposta curricular, a especificar mais detalhadamente aqueles estágios correspondentes à faixa-etária entre 0 e 5 anos e 11 meses, por ser esta a idade das crianças que frequentam o NDI.

A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida, constituindo-se como base para a formação de ações sensóriomotoras de manipulação. As apropriações da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos que, não somente satisfazem suas necessidades e desejos, mas organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos.Nessa etapa do desenvolvimento infantil, toda a influência do adulto sobre a criança realiza-se por meio de palavras e gestos.

A outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação. O sentido de cada situação está determinado para o bebê por esse centro principalmente, isto é, por seu conteúdo





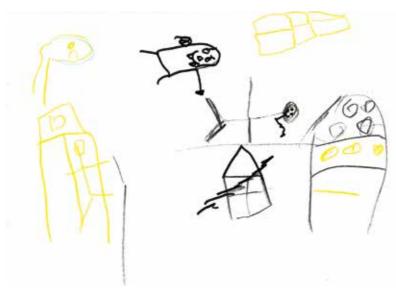
social, ou, melhor dito, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VYGOTSKI, 1996, p. 304).

O desenvolvimento do bebê no seu primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade e suas ainda restritas possibilidades de comunicação. A mediação adulta, sobretudo por meio da linguagem oral, cria na criança a necessidade de comunicação por palavras e de apropriação do mundo social.

Segundo Vygotski (1996),aproximadamente no segundo ano de vida, já com algum domínio da linguagem oral e ampliação do campo perceptivo, a atividade principal passa a ser a objetalmanipulatória. Esse período é inicialmente caracterizado pelo surgimento de um interesse acentuado da criança na busca de

diversos objetos por meio da percepção imediata impulsionada pela reação motora-afetiva. Esse uso indiscriminado do objeto, na maior parte das vezes reiterativos, não está relacionado com a função social e simbólica dos instrumentos, mas sim orientados pela ação de agarrar, explorar e movimentar.

A criança explora os objetos que estão no seu campo visual e, por meio da relação que ela vai estabelecendo com o adulto, é significado o modo de agir sobre os instrumentos.Por isso, segundo Elkonin (1998), a comunicação emocional direta "criança-adulto" cede lugar à indireta "criança-ações com objetos-adulto". Neste período, o adulto significará esses objetos para a criança, possibilitando intencionalmente a apropriação de novas ações e a compreensão gradativa de sua função social. Num primeiro momento, a criança faz uso indiscriminado dos objetos, realizando com eles qualquer atividade, independentemente de sua função social. Com a mediação dos adultos, que apresentam e nomeiam



os objetos, a criança passa a utilizá-los de acordo com sua função direta. Paulatinamente, os objetos vão se tornando instrumentos com forma socialmente determinada para seu uso, e o domínio das suas ações sobre os objetos cumpre a função designada pela experiência social.

Neste período, a função basilar da linguagem não é a comunicação com os adultos, mas auxiliar a criança a compreender e assimilar os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. A comunicação emocional cede lugar à colaboração





prática: os adultos ensinam as crianças a se relacionarem com o mundo social, apresentando as ações com objetos às crianças, que, pela imitação, vão se apropriando simbolicamente desse mundo. Entre as novas formações na criança nesse período estão a linguagem, como dito, mas também a autoconsciência: a criança percebe que existe para si e para os outros. O centro do sistema psicológico infantil neste período é a percepção, entendida como uma função psicológica que permite reconhecer um mundo não unicamente em cor e forma, mas em sentido e significação (VYGOTSKI, 1996).

Com a progressiva apropriação do conteúdo dos objetos, a criança consegue desviar-se de sua função social momentaneamente e da limitação provocada pela determinação dos objetos que estão no seu campo visual, impulsionando a transição para outra atividade principal: o jogo de papéis sociais ou a brincadeira de faz-de-conta (aproximadamente entre três e seis anos de idade) (VYGOTSKI, 1996). A brincadeira é uma atividade social que precisa ser aprendida e ensinada, e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo. A partir dela, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da representação das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

As crianças usam a imaginação para transformar qualquer objeto em brinquedo, projetando seus desejos nos objetos e também nos espaços. É pela imaginação que resolvem a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação.

[...] sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseia montar um cavalo, mas não sabe como fazêlo: isto está além de sua capacidade. Ocorre. por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV. 2001, p. 125).

Neste sentido, a brincadeira é revolucionária: nela as crianças ultrapassam o real e também a si mesmas, constituindo um importante exercício de progressivo domínio do mundo social e de si. Segundo Zoia Prestes (2008), na tradução que realizou do artigo de Vigotski intitulado *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança,* 

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação(PRESTES, 2008, p. 25).



# EU GOSTO DE BRICARY



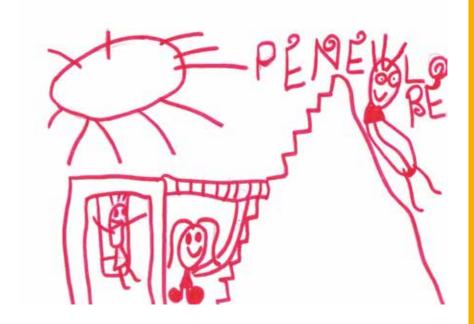
A criança brinca para realizar de forma imaginária desejos irrealizáveis, tendências afetivas generalizadas externas ao objeto. A esfera dos motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes (acessível à consciência na idade de transição - adolescência).

Delineados os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico, serão apresentados os objetivos gerais e específicos, além dos encaminhamentos metodológicos desta proposta curricular.<sup>23</sup>A partir deles, os professores desenvolverão projetos pedagógicos específicos para os grupos com os quais trabalham.

Ressalte-se que, embora não se tenha a intenção de estabelecer práticas compartidas, vimos que não é possível desconsiderar as diferenças flagrantes entre o desenvolvimento, por exemplo, de um bebê e de uma criança de cinco anos. Como afirma Kuhlmann Jr. (1999, p. 64), "se o bebê está distante dos conceitos científicos [...], também a criança de cinco ou seis anos está distante do que foi quando bebê".

Considerando as diferenças básicas existentes no período entre 0 a 5 anos no desenvolvimento infantil, os projetos pedagógicos para cada grupo estabelecem objetivos e definem atividades específicas a serem desenvolvidas, as quais, por sua vez, serão retomadas com minudência no planejamento diário de cada professor.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Os encaminhamentos metodológicos serão apresentados no Volume II desta Proposta Curricular.



### 3.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

# 3.3.1 Objetivo Geral:

Possibilitar condições para o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, por meio da apropriação e ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança.

### 3.3.2 Objetivos Específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas da criança, considerando as especificidades de cada estágio de seu desenvolvimento.

- Possibilitar à criança, como ser social, a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, por meio de vivências nas diversas áreas do conhecimento.
- Promover para as crianças vivências com narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais.
- Assegurar o direito da criança à proteção, à saúde, ao bemestar, à higiene e aos cuidados pessoais.
- Assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico, que inclui o planejamento, as mediações, as intervenções, os registros, as observações e o processo avaliativo.



- Desenvolver os princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).
- Desenvolver a convivência democrática entre as diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outras.
- Promover o diálogo aberto e contínuo com as famílias ou responsáveis das crianças, considerando suas necessidades, contextos de vida, costumes e valores culturais.



# 4 NDI: GÊNESE, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Neste item, apresentaremos de forma resumida a história do NDI, sua gênese e as transformações ocorridas desde sua fundação, em 1980. Apresentaremos, também, o perfil dos profissionais que atuam na instituição, um quadro com dados relacionados às crianças que são atendidas, bem como a forma com que é feito este atendimento. Finalizaremos, descrevendo como se encontra o NDI em termos de infraestrutura e de sua adequação ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos de 0 a 5 anos.

#### 4.1 BREVE HISTÓRIA DO NDI<sup>24</sup>

A gênese do NDI está diretamente relacionada ao contexto nacional de luta por creches. Este movimento se intensificou na década de 1970, em um processo desencadeado pelos movimentos sociais e liderado pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos, que reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Neste período, no interior da UFSC, a luta pelo atendimento às crianças em idade pré-escolar irrompe, oriunda de diferentes manifestações, e já, em sua gênese, considera-se a necessidade de ser também um campo de estágio e pesquisa.

Para sua elaboração baseou-se nas seguintes referências: RAUPP; BARRETO e WALTRICK (2000) e RAUPP (2001 e 2004).

Atendendo às reivindicações das mulheres, mães trabalhadoras e acadêmicas da UFSC, do Centro de Ciências da Educação (CED), bem como a legislação Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em outubro de 1977, o reitor da UFSC designou um Grupo de Trabalho (GT)<sup>25</sup> para estudar a implantação do NDI. Este GT, em maio de 1978, após um levantamento da necessidade de creche junto à comunidade universitária, apresentou o projeto de implantação do Núcleo de Educação Pré-Escolar (NEPE), para o atendimento de crianças de 3 meses a 6 anos, com resultados que indicavam o interesse por sua implantação.

A portaria nº 118/GR, de 07 de abril de 1980, implantou o NDI. Inicialmente atendia as crianças com idade entre 0 a 18 meses, sendo que as vagas foram distribuídas para filhos de mães alunas, técnicas administrativas e professoras, seguindo o critério socioeconômico da família. À medida que as mães se desvinculassem da universidade, a criança perdia a vaga.

Dessa forma, o NDI iniciou suas atividades no dia 08 de maio de 1980, como um direito da mãe que estivesse vinculada à universidade. Todavia, já em sua gênese, o atendimento às crianças encontrava-se associado à pesquisa e à extensão: bolsas de trabalho/extensão para acadêmicos de diferentes cursos de graduação, sobretudo do curso de Pedagogia; observações e

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> GT definido por representantes do Centro de Educação (presidente do GT), do Departamento de Psicologia, do Departamento de Enfermagem, do escritório Técnico Administrativo, da Associação dos professores da UFSC, da Associação dos Volantes, da Associação dos servidores da UFSC, do Diretório Central dos Estudantes, com supervisão do Sub-Reitor de Assistência e Orientação ao estudante.

pesquisas desenvolvidas por professores e acadêmicos que tinham como foco a educação infantil, psicologia e áreas afins.

Em 1983, iniciaram-se no NDI os primeiros estágios curriculares dos acadêmicos do curso de Pedagogia-habilitação pré-escolar da UFSC, ampliando dessa forma a contribuição do Núcleo na esfera da formação acadêmica.



A ampliação da faixa etária das crianças atendida ocorreu inicialmente em 1987, passando a ser o atendimento até os 4 anos de idade; em 1991, até os 5 anos de idade e, posteriormente, em 1996, até os 6 anos de idade.

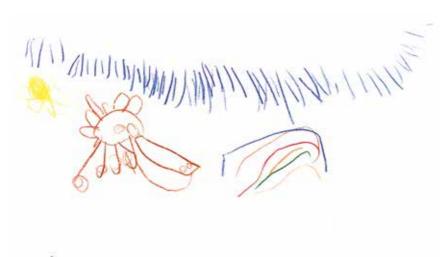
A partir de 1991, com mudanças na legislação, o direito à vaga passou a ser da criança, garantindo-se sua permanência no

NDI durante todo o ciclo de educação infantil. Isso significou que, mesmo que os pais ou responsáveis pela criança se afastassem da UFSC quando detentores de seu diploma de graduação ou título de mestrado/doutorado, a criança poderia continuar frequentando o NDI.

No ano de 2007, com a Lei nº 11274 (BRASIL, 2006), que instituiuo ensino fundamental de 9 anos, o NDI passou a atender as crianças com idade entre 0 e 5 anos.

Outra importante mudança na legislação foi a Constituição de 1988, que assegura a creche e a pré-escola como uma responsabilidade do Estado e um direito da criança:





ALICE

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1993, P. 17-18).

A LDBEN (BRASIL, 1996a) também foi um importante marco legal, pois incorporou a Educação Infantil ao sistema de ensino, definindo-a como "primeira etapa da educação básica" (art. 29), explicitando suas finalidades e delimitando a faixa etária compreendida neste nível de educação.

Esses documentos legais marcam o contexto nacional como um todo, pois é o momento em que o Estado assume efetivamente a responsabilidade pela promoção e financiamento da educação infantil que agora ganha legalmente um status educacional. Por outro lado, mudam as justificativas para a permanência do NDI na universidade, tendo em vista que os sistemas municipais são colocados como responsáveis por atender a demanda de Educação Infantil. Com isso, a existência do NDI só se justificaria no cumprimento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, embora sua gênese tenha sido assistencialista, seu caráter muda no decorrer das transformações históricas expressas legalmente na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996.





A forma de ingresso das crianças no NDI modificouse no ano de 1994. O critério socioeconômico foi substituído pelo sorteio das vagas entre as crianças, filhas de pais ou seus responsáveis vinculados à universidade:estudantes (30%), técnicos administrativos (40%) e professores (30%).

Atualmente, depois de um longo processo de debates no NDI e em toda a UFSC, com a participação do Conselho Universitário, relativo à abertura das vagas existentes para toda a comunidade e não apenas para a comunidade universitária, o critério de ingresso modificou-se, bem como conquistou-se o direito de que qualquer criança possa concorrer às vagas do NDI. No edital do ano de 2013, as vagas foram distribuídas da seguinte forma: 5% para crianças com deficiência; excepcionalmente, 30% para filhos de alunos da graduação e 65% para filhos da comunidade em geral,



considerando para todos novamente o critério socioeconômico. A partir do ano de 2014, no entanto, o ingresso foi feito via sorteio universal, resguardando 5% das vagas para crianças com deficiência. Em outras palavras, a partir de 2014, o NDI passa a ser integralmente público.

Em suas mais de três décadas de existência, o NDI se consolidou como um centro de referência na área da educação infantil.

# 4.1.1 Participação Política e Acadêmica

Com a composição, em 1986, do quadro efetivo de professores na carreira de 1º e 2º graus da universidade<sup>26</sup>, o NDI

Nesse período, a denominação era 1º e 2º graus, passando, a partir da LDBEN/1996, para ensino fundamental e médio. No entanto, somente em 2008 é que a carreira dos professores da Educação Básica das Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais, etc.; foi reestruturada, passando a denominar-se Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).





começou a conquistar representações acadêmicas e políticas: em 1986, no Conselho Departamental do CED, posteriormente nas associações dos professores e servidores da UFSC, no Colegiado do Curso de Pedagogia, no Conselho Universitário,<sup>27</sup> no Fórum das Licenciaturas, no Fórum Catarinense de Educação Infantil (FCEI)<sup>28</sup>, no Conselho Nacional de Diretores das Escolas de Educação Básica

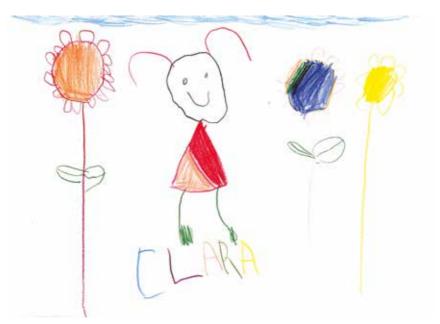
<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> O FCEI vincula-se ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).



O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo e normativo, competindo-lhe definir as diretrizes da política universitária, acompanhar sua execução e avaliar seus resultados, em conformidade com as finalidades e os princípios da Instituição (Estatuto e Regimento Geral da UFSC, 1997).

das Universidades Federais/CONDICAp<sup>29</sup>, na Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil/ANUUFEI<sup>30</sup> e, por último, a partir de 2012, no Fórum de Diretores da UFSC.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> A ANUUFEI foi implantada em 2002.

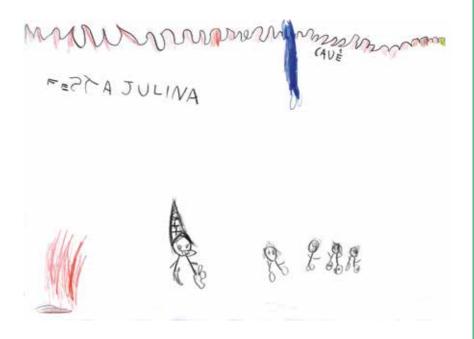


<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> O CONDICAP foi implantado em 1995.

#### 4.2 OS PROFISSIONAIS

A constituição do quadro dos profissionais do NDI vinculase a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, e do próprio NDI no interior da universidade. Nos primeiros anos de funcionamento do NDI, os profissionais que atuavam com as crianças eram contratados por indicações ou redistribuídos de outros setores da universidade sem necessidade de formação específica para trabalhar com a educação infantil.

A exigência de formação mínima para desenvolver trabalhos pedagógicos com crianças começou em 1982, com a contratação



de professores horistas<sup>31</sup>, além de haver uma redistribuição das funções dos profissionais que atuavam no NDI, os quais passaram a assumir funções adequadas a sua forma de contrato e nível de escolarização.

Neste período, houve também a contratação de uma psicóloga, que coordenava momentos de discussão pedagógica. Ainda que fosse em tempo reduzido, devido à carga de ensino excessiva do quadro docente, este foi o início de discussões pedagógicas que foram gradativamente, não sem dificuldade, dando uma nova direção ao trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo.

#### 4.2.1 Os Professores

A partir do ano de 1983, como consequência de questionamentos e luta dos professores, conquistou-se a redução da carga horária de ensino para 30 horas-aulas semanais, coma possibilidade de dedicar outras 10 horas-semanais para formação e planejamento. Houve uma articulação com professores do curso de Pedagogia do CED da UFSC, que passaram a contribuir para o processo de formação dos profissionais do NDI.

Em 1985, com o Decreto-Lei nº 2.280, de 16 de dezembro, que criou, mediante transformação, empregos na Administração Federal Direta e nas Autarquias Federais, ocorreu o enquadramento dos professores do NDI para a carreira de 1º e 2º graus da universidade.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Na época era uma das denominações utilizadas para os atuais professores substitutos.

A partir do enquadramento, em 1986, os professores passaram a ter um plano interno de trabalho e distribuir 40 horas, com dedicação exclusiva, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Ainda detêm, todavia, a maior carga horária de ensino da UFSC: 24 horas-aulas semanais. Essa carga horária excessiva dificulta sobremaneira a possibilidade de se desenvolver pesquisa e extensão.

Os professores do NDI têm um turno de trabalho com as crianças e o outro para planejar, estudar, rever o trabalho pedagógico por meio dos registros e discussões em grupo, atender às famílias, integrar comissões diversas e também para participar de projetos institucionais de pesquisa, de extensão, entre outros.



As novas exigências relativas à formação dos professores contribuíram para que a consciência política, o aprofundamento teórico de questões relacionadas à criança, à infância e à educação infantil, entre outros aspectos, desse um importante salto qualitativo. Aliado a isso, o fato de o NDI ser uma unidade de ensino no interior da universidade e seus professores fazerem parte da carreira de magistério de 1º e 2º grau da UFSC, gerou a necessidade de que estes profissionais passassem a buscar formação em níveis cada vez mais elevados e em programas de pós-graduação altamente conceituados tanto no Brasil quanto no exterior.

Em 1987, ocorreu o primeiro processo seletivo da carreira de professores de 1º e 2º graus³² da universidade, seguido, posteriormente, de vários outros³³. Em 1988³⁴, realizou-se o primeiro concurso público para professores do NDI, tendo como exigência de formação o magistério de 2º grau. No ano de 1996, foi realizado o segundo concurso, agora tendo como exigência mínima a graduação em Pedagogia. A própria LDBEN de 1996 preconizava a necessidade de formação em nível superior para se atuar com a educação infantil. Esta foi uma importante conquista da área e o resultado de muitas lutas por parte dos pesquisadores,

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> A denominação 1º e 2º graus foi alterada, a partir da LDBEN de 1996, para ensino fundamental e médio.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Em 1988 inicia-se um processo de reestruturação do trabalho pedagógico no NDI. Para conhecê-lo, consultar Barreto (1993), que realiza, em sua dissertação de mestrado, um estudo deste processo no período de 1988 a 1991.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> A contratação advinda deste concurso público se efetivou somente em janeiro de 1990.

professores e demais profissionais envolvidos com a educação infantil. No ano de 2010, foi realizado o terceiro concurso público para professores, e, embora a exigência mínima fosse o curso de graduação em pedagogia, os candidatos aprovados tinham majoritariamente mestrado em educação, sendo que muitos deles já cursavam doutorado.

O quadro de professores bem como sua qualificação pode ser visto a seguir:

Tabela 1 - Qualificação dos professores

|      | Efetivos         |    |     | Formação  |                |          |           |      |  |
|------|------------------|----|-----|-----------|----------------|----------|-----------|------|--|
| Ono  | Carreira<br>EBTT | DE | 40h | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado | P.D. |  |
| 2008 | 17               | 17 | ı   | 02        | 05             | 06       | 04        | -    |  |
| 2009 | 17               | 17 | 1   | 02        | 05             | 05       | 05        | -    |  |
| 2010 | 16               | 16 | 1   | 02        | 04             | 05       | 05        | -    |  |
| 2011 | 24               | 24 | 1   | 02        | 04             | 12       | 06        | -    |  |
| 2012 | 22               | 22 | ,   | 01        | 02             | Ш        | 08        | -    |  |
| 2013 | 22               | 22 | ,   | 01        | 02             | П        | 06        | 02   |  |
| 2014 | 21               | 21 | -   | 01        | 01             | 12       | 05        | 02   |  |

# 4.2.2 Os Técnico-Administrativos em Educação

Inerentes aos cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAE), o ensino, a pesquisa e a extensão compõem o conjunto de atribuições e atividades nas quais os TAE do NDI atuam direta ou indiretamente.

De acordo com o cargo, função e formação de cada TAE, sua atuação pode estar mais direcionada a questões administrativas de base para contribuir no funcionamento da instituição e a efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão; ou vinculada à gestão, à coordenação pedagógica, à participação ou coordenação de projetos de ensino (como arte-educação, educação física, educação e saúde, inclusão entre outros), ao atendimento às famílias e usuários em geral, à participação em projetos de formação de professores e demais profissionais da educação; e em projetos de pesquisa.

Os TAE participam de reuniões de planejamento, organização, execução e avaliação das diferentes frentes de trabalho do Núcleo.

O quadro de TAE bem como sua qualificação pode ser visto a seguir:

Tabela 2 - Qualificação dos técnico administrativos em educação

|      |           | Formação |              |         |              |       |              |       |                     |       |      |             |          |
|------|-----------|----------|--------------|---------|--------------|-------|--------------|-------|---------------------|-------|------|-------------|----------|
| Ono  | Nº<br>TOE |          | la -<br>séri | 4ª<br>e | Fundar<br>ta |       | Ensii<br>Méd | 10    | Técnico<br>de Nível | Gradu | ação | Esp.        | Mestrado |
|      |           | Comp     | Inc.         | Comp    | Inc.         | Comp. | Inc.         | Médio | Comp                | Inc.  | LSP. | I lestroido |          |
| 2008 | 26        | 1        | 1            | -       | 02           | 04    | 03           | -     | 01                  | 01    | П    | 04          |          |
| 2009 | 26        | 1        | 1            | -       | 02           | 04    | 03           | -     | 01                  | 01    | [[   | 04          |          |
| 2010 | 26        | -        | -            | -       | 02           | 04    | 03           | -     | 01                  | 01    | Ш    | 04          |          |
| 2011 | 27        | -        | 1            | -       | 03           | 04    | 03           | -     | 01                  | 01    | 11   | 04          |          |
| 2012 | 29        | 1        | 1            | -       | 03           | 04    | 03           | -     | 02                  | 02    | П    | 04          |          |
| 2013 | 26        | 1        | 1            | -       | 03           | 04    | -            | -     | 02                  | 01    | 12   | 04          |          |
| 2014 | 26        | 1        | 1            | ſ       | 03           | 04    | 1            | ١     | 02                  | 01    | 12   | 04          |          |

# 4.3 A TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O NDI é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão que pertence ao CED, como rege o estatuto da UFSC. Seu quadro docente integra a carreira da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) das Universidades Federais, e seu quadro de TAE pertence à carreira específica dessas Universidades. Os profissionais desenvolvem atribuições acadêmicas em consonância com a própria universidade, ou seja o ensino, a pesquisa e a extensão. Em seguida apresentamos como se desenvolve cada uma destas atribuições em nossa instituição.

#### 4.3.1 O Ensino

O NDI desenvolve um trabalho pedagógico com alunos entre 0 e 5 anos de idade, divididas em Grupos de acordo com a faixaetária que segue:

Tabela 3 - Organização dos grupos por faixa etária

| Denomi-<br>nação do<br>Grupo | Nº de Olunos<br>por Grupo | Faixa Etária dos Olunos    |
|------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Grupo I                      | 7                         | 3 a 11 meses               |
| Grupo 2                      | 9                         | lano a lano e ll meses     |
| Grupo 3                      | 10                        | 2 anos a 2 anos e 11 meses |
| Grupo 4                      | 14                        | 3 anos a 3 anos e 11 meses |
| Grupo 5                      | 15                        | 4 anos a 4 anos e 11 meses |
| Grupo 6                      | 17                        | 5 anos a 5 anos e 11 meses |

# 4.3.2 A Pesquisa

O NDI é campo de observações e de pesquisas para acadêmicos de graduação, de pós-graduação e professores de diferentes cursos da UFSC: Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Nutrição, Enfermagem, Arquitetura, Fonoaudiologia, Jornalismo, Design, Letras, Agronomia, entre outros.

Além de ser um campo privilegiado para pesquisas que tenham como objetivo investigar questões sobre o ensino, a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças

entre 0 a 5 anos, o NDI possui profissionais que desenvolvem pesquisas na área da educação infantil e afins, tendo tido ao longo dos últimos anos uma importante participação no cenário educacional nacional. São muitas as publicações decorrentes das pesquisas desenvolvidas pelos professores e alguns TAE que trabalham na instituição. No quadro abaixo, apresentamos o número de publicações resultantes das pesquisas já concluídas pelos profissionais da instituição:

Tabela 4 - Publicações do NDI

| Ono      | Livros | Org. de<br>Livros | Ortigos em<br>Penódicos | Ortigos em<br>Coletâneas | Pesquisas<br>concluídas | Outr <i>a</i> s<br>produções |
|----------|--------|-------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|
| até 2008 | 5      | 3                 | 10                      | 12                       | 18                      | 3                            |
| 2009     | 1      | 1                 |                         | 5                        | 3                       | -                            |
| 2010     | -      | -                 | -                       | 2                        | 2                       |                              |
| 2011     | 1      |                   | 2                       | 5                        |                         | 4                            |
| 2012     | 1      | 2                 | 3                       | 12                       | 4                       | 3                            |
| 2013     |        |                   | 4                       | -                        | 2                       | -                            |
| Total:   | 6      | 7                 | 20                      | 36                       | 30                      |                              |

Obs: os trabalhos completos aprovados e apresentados em eventos nacionais e internacionais, entre outras publicações não constam desta tabela. Para saber sobre o detalhamento da produção científica, consultar site <a href="www.ndi.ufsc.br">www.ndi.ufsc.br</a>

# 4.3.3 A Extensão Com Foco Na Formação De Professores

O NDI atua na extensão de maneiras diferentes e tem alguns projetos que se consolidaram ao longo dos anos e outros que surgem a cada ano.

O Projeto NDI - Comunidade surgiu em 199435e tem como

Iniciou com a denominação "Projeto o cotidiano educativo do NDI: uma contribuição à comunidade".

objetivo principal oferecer palestras, conferências, minicursos para acadêmicos de outras instituições além da própria UFSC, a professores da rede pública de Florianópolis e do interior do Estado de Santa Catarina e a outros visitantes interessados em conhecer o trabalho desenvolvido no NDI.

A formação de acadêmicos da UFSC é feita por meio da atuação de estagiários<sup>36</sup> vinculados diretamente em sala de aula ou em atividades que envolvam a educação infantil como: a arte-educação, a educação física, jornalismo, design, nutrição e enfermagem.

Outra importante atividade de formação é a **supervisão local dos estágios obrigatórios** de diferentes cursos de graduação, tendo como prioridade o Curso de Pedagogia da UFSC, mas também o Curso de Pedagogia da UDESC, o Curso de Educação Física da UFSC, Cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais da UDESC.

Além destes projetos permanentes, os profissionais do NDI participam de outras atividades como: bancas de mestrado e doutorado; ministrando disciplinas e cursos; proferindo palestras e conferências; prestando consultorias. Também, desde 2012,têm participado dos Programas TV Escola e Portal do Professor, vinculados diretamente ao MEC.

Outro projeto de formação relevante, que teve sua primeira edição no ano de 2010 e no momento encontra-se em sua segunda edição, é a oferta de um curso de especialização em docência na educação infantil (*lato sensu*). Este é um projeto também vinculado

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Esta vinculação ocorre por meio de bolsa estágio não obrigatório.

à Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica/ MEC, coordenado na UFSC pelo NDI, com a participação de grupos de pesquisas do NDI e do CED.

#### 4.4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO NDI

#### 4.4.1 Estrutura Física

O NDI possui uma estrutura composta de quatro Blocos.

No **Bloco I** funcionam três salas de aula, sala de artes e sala de educação física; no **Bloco II** funciona o setor administrativo e pedagógico do NDI e a biblioteca infantil coletiva; no **Bloco III** estão o auditório (piso térreo), outras três salas de aula, sala de pesquisa/ estudo para adultos, sala dos professores e cozinha experimental infantil; no **Bloco IV** há duas salas de aula.

O NDI foi construído em etapas: Bloco I, no final da década de 1970; Bloco II, em 1987; Bloco IV, em 1991; e, por último, o Bloco III, em 1996.

Tabela 5 -Estrutura física do NDI

| Blocos                                       | Detalhamento das Salas   |
|--|--|
|  | 3 salas de aula além da sala para sono infantil;  Hall de entrada das salas; Banheiro infantil com área para troca de fraldas e banho; Banheiro adulto;  |
| Bloco I<br>(Pedagógico)                      | Sala de artes; Sala de educação física; Pátio coberto; Deck; Sala para brinquedos 0 a 3 anos; Cozinha geral; Área de descanso dos profissionais terceirizados; Área de serviço com banheiro adulto feminino e masculino, chuveiro adulto, cozinha e lavanderia.  |
| Bloco II<br>(Administrativo e<br>Pedagógico) | Secretaria; Sala da direção; Sala do setor administrativo e financeiro; Banheiro adulto feminino; banheiro infantil; Almoxarifado administrativo e pedagógico; Sala de lanche dos profissionais; Salas das coordenações pedagógica, de estágio, de pesquisa e de extensão; Biblioteca infantil coletiva; Salas do Serviço de Atendimento à Saúde; Pátio coberto; Deck. |

| Bloco III<br>(Pedagógico) | 1º andar: 3 salas de aula; Cozinha infantil experimental; 2 Banheiros infantis; Banheiro para adultos; Sala de pesquisa/estudo; Sala para professores; Secretaria do curso de especialização em educação infantil.  Piso Térreo: Auditório com dois camarins; Pátio coberto; Sala para brinquedos 4 a 6 anos; Mini quadra para jogos infantis (descoberta); Banheiro adulto masculino; Banheiro adulto feminino; Banheiro infantil. |
|---------------------------|---|
| Bloco IV<br>(Pedagógico)  | 2 salas de aula; Banheiro infantil; Pátio coberto.  |
| Áreas<br>Externas         | 4 Parques Infantis: da entrada; lateral; 0 a 3 anos; dos fundos; Mini campo de futebol; Horta educativa; Pomar; Quiosque; Guarita/portaria; Estacionamento para os profissionais e para às famílias.  |

# 4.4.2 Localização

O NDI situa-se no interior do campus universitário, próximo ao museu e planetário da UFSC, tornando-se possível, para seus alunos e profissionais, acessar as potencialidades que a estrutura universitária oferece. Está situado numa área geograficamente residencial, com vias de acesso tanto para o Norte, o Sul, o centro da cidade quanto para os bairros da grande Florianópolis.

#### 4.4.3 Funcionamento

O NDI funciona em período parcial com uma carga horária de 4h50min. No **horário matutino**, com entrada das 7h20min às 8h10min e saída das 11h20min às 12h10min. No **horário vespertino**, com entrada das 13h20min às 14h10min e saída das 17h20min às 18h10min.

#### 4.4.4 Estrutura Administrativa

A estrutura administrativa do NDI está composta de maneira diferenciada das demais escolas de educação infantil da rede pública municipal, considerando que sua constituição integra além do ensino, também a pesquisa e a extensão em acordo com sua função acadêmica na estrutura universitária federal:

- 1. Colegiado
- 2. Direção
- 3. Secretaria Escolar
- 4. Coord. Administrativa
- 5. Coord. Pedagógica
- 6. Coord. de Estágio
- 7. Coord. de Pesquisa
- 8. Coord. de Extensão
- 9. Coord. Serv. Atenção à Saúde
- 10. Pedagoga
- 11. Psicóloga
- 12. Bibliotecária
- 13. Enfermeira
- 14. Técnica de Enfermagem

- 15. Nutricionista
- 16. Professores
- 17. Auxiliares de Ensino
- 18. Serviço Terceirizado (limpeza, lavanderia, cozinha e vigilância)

# 4.4.4.1 Colegiado

O Colegiado é a instância máxima de deliberação das questões pedagógicas e administrativas do NDI. É presidido pela diretora e composto pela coordenadora administrativa, coordenadoras pedagógicas, de estágio, de pesquisa, de extensão e de saúde, além de representantes dos professores efetivos, substitutos, dos técnicos administrativos em educação e das famílias.

### 4.4.4.1.2 Direção

A Direção é composta de diretora e coordenadora administrativa<sup>37</sup>. A direção assume a gestão política, acadêmica e administrativa do NDI.

#### 4.4.4.1.2.1 Secretaria Escolar

A secretaria se ocupa do atendimento ao público, inscrições e matrículas das alunos, elaboração de ofícios e memorandos, organização dos arquivos, emissão de portarias, convocações editais, coordenação dos serviços dos profissionais terceirizados, operacionalização de diárias e passagens aos profissionais, administração do almoxarifado.

O cargo de vice-diretora não existe no NDI e vem sendo pleiteado junto à administração central da UFSC. Assim sendo, a coordenadora administrativa vem compondo a Direção do NDI juntamente com a diretora

# 4.4.4.1.2.1.1 Serviço Terceirizado

Os profissionais terceirizados atuam na limpeza, lavanderia, cozinha e vigilância do NDI.

#### 4.4.4.1.2.2 Coordenação Administrativa

A coordenação administrativa encaminha o controle financeiro dos recursos, as compras de materiais permanentes e de consumo, as solicitações de serviços por meio de empenhos ou junto à prefeitura universitária, os processos de licitação junto ao setor de licitações da UFSC, o acompanhamento patrimonial do NDI e o controle de estoque do almoxarifado.

#### 4.4.4.1.2.3 Coordenação Pedagógica

A coordenação pedagógica insere-se no âmbito da gestão, respondendo fundamentalmente pela articulação coletiva da proposta curricular e pelo processo de formação continuada dos professores e dos técnicos administrativos em educação e dos estagiários não obrigatórios.

# 4.4.4.1.2.3.1 Pedagoga

A pedagoga atua de forma integrada nas atividades inerentes à coordenação pedagógica e de estágio. Nesta perspectiva, contribui na articulação coletiva da proposta curricular, nos processos de formação continuada dos profissionais do Núcleo e dos estágios não obrigatórios.

### 4.4.4.1.2.3.2 Psicóloga

A psicóloga atua em consonância com a concepção de psicologia educacional e escolar. Deste modo, atua nas relações dos diversos envolvidos no contexto institucional; participa de reuniões com professores, estagiários e famílias; coordena o projeto de inclusão no NDI.

#### 4.4.4.1.2.3.3 Bibliotecária<sup>38</sup>

A bibliotecária atua na biblioteca, um espaço para experiência e potencialização da imaginação e da brincadeira; além disso, propicia a discussão sobre o papel da literatura, da imaginação e da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento infantis. Sua função e a estrutura em que trabalha estão articuladas ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

#### 4.4.4.1.2.3.4 Professores

Os professores atuam no ensino, na pesquisa e/ou na extensão, além da administração na esfera da gestão por meio do cargo de direção, funções de coordenadora pedagógica, de estágio, de pesquisa e extensão. O ensino inclui a docência e a relação com as famílias ou responsáveis dos alunos, além da supervisão dos estágios obrigatórios e não obrigatórios. O trabalho com os grupos de alunos demanda reuniões pedagógicas periódicas para planejar e avaliar coletivamente o trabalho em desenvolvimento.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> O NDI ainda não dispõe de bibliotecária. Até o momento, outros profissionais encaminham os serviços relacionados à biblioteca do NDI

Na pesquisa e extensão, os professores coordenam e/ou participam de projetos institucionais, incluindo também outras demandas relacionadas ao campo de atuação.

#### 4.4.4.1.2.3.4.1 Alunos

Os alunos são alocados em grupos que se distribuem nos períodos matutino e vespertino. A partir de 2014, as novas vagas de ingresso e permanência no NDI destinam-se à comunidade em geral, por meio de sorteio universal, com reserva de 5% para alunos com deficiência.

#### 4.4.4.1.2.3.5 Auxiliares de Creche

Os auxiliares de creche atuam em articulação com os professores, apoiando nas atividades pedagógicas realizadas junto aos alunos.

### 4.4.4.1.2.4 Coordenação de Estágio

A coordenação de estágio acolhe as atividades relacionadas aos estágios que são realizados no NDI, orientando seus processos e articulando-os às atividades desenvolvidas, em especial às atividades pedagógicas, de modo a contribuir na formação dos acadêmicos de diferentes áreas que buscam o aprimoramento de sua formação profissional, com ênfase às áreas voltadas à formação dos professores de educação infantil.

# 4.4.4.1.2.5 Coordenação de Pesquisa

A coordenação de pesquisa tem por função fomentar e orientar as ações de pesquisas realizadas pelos profissionais do NDI; promover a articulação das atividades de pesquisa ao ensino e à extensão e coordenar as ações de pesquisa realizadas no NDI por outros profissionais ou acadêmicos.

# 4.4.4.1.2.6 Coordenação de Extensão

A coordenação de extensão acolhe as ações que envolvem as atividades de extensão desenvolvidas pelos profissionais do NDI, orientando seus processos e fomentando tais atividades.

Articulada às atividades de ensino e de pesquisa, busca socializar os conhecimentos oriundos das inovações pedagógicas e de sua sistematização, por meio de cursos, palestras, consultorias e outras atividades que possam contribuir efetivamente na formação dos professores, em especial da rede pública e nos processos educativos relacionados à infância.

# 4.4.4.1.2.7 Coordenação do Serviço de Atenção à Saúde

A Coordenação do SAS atua no serviço de atenção ao aluno, contribuindo na qualificação da educação e cuidado infantis por meio de interferências e procedimentos profissionais no processo educativo: presta cuidados de atenção e promoção de saúde, desenvolve atividades de educação em saúde junto aos alunos do NDI, medidas de prevenção de acidentes e presta atendimentos de primeiros socorros.

Também contribuem com os profissionais do NDI atuando na qualidade de vida no trabalho, e contribui com a função acadêmica do NDI, trabalhando na perspectiva do cuidado à saúde de forma multidisciplinar em articulação com os docentes na qualificação do cotidiano pedagógico do NDI.

#### 4.4.4.1.2.7.1 Enfermeira e Técnica em Enfermagem

A enfermeira e técnica em enfermagem atuam de forma articulada nas atividades inerentes à Coordenação do Serviço de Atenção à Saúde.

#### 4.4.4.1.2.7.2 Nutricionista

A nutricionista atua no projeto da nutrição que incentiva a criação de hábitos alimentares saudáveis entre os alunos. Em articulação com as estagiárias contribuem na realização das atividades educativas, avaliação da aceitabilidade dos alimentos do cardápio, dentre outros.

# 5 CONSIDERAÇÕES

Finalizamos o Volume I da Proposta Curricular do NDI reafirmando a justificativa da existência de uma escola de Educação Infantil no contexto universitário.

# 5.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO NA UNIVERSIDADE

É na perspectiva da construção de projetos pedagógicos inovadores para a educação infantil, baseados em estudos e pesquisas, que se justifica a existência da Educação Infantil no interior de uma universidade, agregando qualidade para a instituição.

Sua função acadêmica traduz-se, entre outras iniciativas, em:

- a) Educação dos alunos: na educação de qualidade aos alunos entre 0 e 5 anos e 11 meses que possa servir como uma referência tanto em nível estadual quanto nacional para as demais instituições de educação infantil.
- **b) Produção de conhecimentos:** nos estudos e pesquisas sobre a educação infantil; na socialização destes estudos e pesquisas por meio dos processos de formação que incluem tanto as publicações<sup>39</sup> quanto as atividades de extensão; contribuição deste Núcleo à elaboração de políticas públicas para a área.

Livros, organização de livros, capítulos de coletâneas, artigos em periódicos, trabalhos completos em eventos científicos, relatórios de pesquisa, entre outros.

- c) Estágios obrigatórios: na orientação cotidiana dos estágios curriculares de diversos cursos de graduação.
- **d)** Estágios não obrigatórios: na orientação de um número expressivo de acadêmicos/estagiários da graduação que atuam no processo educativo com os alunos.
- e) Campo de pesquisa: na constituição de campo de estudos e pesquisas (coleta de dados) para acadêmicos de cursos de graduação e pós graduação, professores, grupos de pesquisa da UFSC e outros profissionais.
- **f) Formação de Professores**: na formação continuada para professores, prioritariamente, das redes públicas de ensino, que atuam com educação infantil<sup>40</sup>.
- **g)** Estrutura e funcionamento: na apresentação do NDI, de seu projeto político pedagógico, sua estrutura física, seu funcionamento para acadêmicos e profissionais de diferentes universidades nacionais e internacionais.

Neste contexto, a perspectiva do NDI na universidade é consolidar-se como um centro de referência na área da educação infantil, que, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, produz e socializa conhecimentos nessa área. Em outras palavras, sua contribuição como instituição pública direciona-se, sobretudo, à educação infantil dos alunos

Formação continuada de professores de até 180 h/a; curso de especialização em Educação Infantil (*lato sensu*); portal do professor/MEC; TV Escola/MEC; conferências, palestras, cursos, bancas acadêmicas, entre outros.

atendidos nas redes públicas municipais, incluindo a participação na elaboração das políticas públicas da área. O NDI é, assim, uma instituição na qual os acadêmicos e profissionais podem desenvolver atividades num local onde a concretude das demandas da prática social da educação infantil desafia sua formação.

# **REFERÊNCIAS**

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.) **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e préescolas no Brasil. São Paulo, SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

DINIZ, D. **O que é deficiência**: São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos do Cedes**, n. 62, São Paulo: Cortez; Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GÓES, M. C. R. de. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO EPLURALIDADE, 3., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: [s.n.], 2007.

KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.). Educação infantil Pós-LDB: Rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (Org.) **Marx, Gramsci e Vigotski:** aproximações.Araraquara, SP: Junqueira &Marín, 2009.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira do préescolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimentoe aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. et al. **Psicologia e pedagogia:bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.

\_\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LÓPEZ. G. M. B. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000.** 2010. (Dissertação de Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

NUERNBERG, A. H; FORTKAMP, E. H. T.; KUHNEN, R. T. O trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiência do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Texto. [s.d.].

PASSOS, J. C. dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado. (Org). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre & MOMM, Caroline Machado (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petropólis: Ed. Nova Harmonia, 2012.

\_\_\_\_\_\_. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n.08, jun. 2008. P. 23-36

RAUPP, M. D. **A Educação nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

| Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas                    |
|--|
| e perspectivas. In: <b>Revista Educação &amp; Sociedade</b> . Editora da |
| UNICAMP. Vol. 25, №. 86, p. 197-217, 2004.                               |
| BARRETO, E. M. de M., WALTRICK, R. de L. <b>Trajetória do</b>            |
| Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: 20 anos de História.         |
| UFSC. 2000.  |
| SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In:       |
| VIVARTA, V. <b>Mídia e Deficiência.</b> Brasília: Andi/Fundação Banco do |
| Brasil, 2003. p. 160-165.  |
| SOUSA, A. e S. O trabalho docente no contexto das relações               |
| capitalistas de produção. 2008. Dissertação (Mestrado em                 |
| Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação             |
| Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.              |
| VASCONCELOS, C. S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora            |
| do Processo de Avaliação Escolar, 13ª ed. São Paulo: Libertad,           |
| 2002.  |
| VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na            |
| idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.       |
| <b>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</b> . Tradução de Maria     |
| da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-118.                |

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina.** 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Obras Escogidas. Vol. IV. 1 edição. Madrid: Visor, 1996.

.Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor, 2000.

# **LEGISLAÇÕES**

| BRASIL. <b>Decreto-Lei nº 2.280 de 16 de dezembro de 1985</b> que cria, mediante transformação, empregos na Administração Federal Direta e nas Autarquias Federais, ocorre o enquadramento dos professores do NDI para a carreira de 1º e 2º graus da universidade.                           |
|---|
| <b>Decreto 94664 de 23 de julho de 1987</b> que aprova o plano de cargos e salários - Título II do Pessoal Docente.   |
| . <b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.</b><br>Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.   |
| . <b>Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> . Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. <b>Legislação</b> , Brasília, DF, dez. 1996a. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm</a> |
|   |
| Proposta pedagógica e currículo em educação infantil.<br>Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.  |
|   |
| Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b Lei nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com   |

| Ministerio da Educação. Conseino Nacional de Educação.                 |
|--|
| Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de Dezembro            |
| de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.   |
| Brasília, DF, 2009.  |
| Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.               |
| <b>Decreto N. 6.949,</b> de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção |
| Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu      |
| Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março          |
| de 2007.   |
| Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.               |
| Lei № 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política           |
| Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do          |

CAMPANHOLE, Adriano; LOBO, Hilton. Consolidação das Leis do Trabalho e Legislação Complementar. Textos revisados e atualizados. 66. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

Espectro Autista. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/</a> ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 11 de fev de 2014.

CARDOSO, Cleiton Muriel (Diretor Resp.). **Boletim de Direito Educacional** - CONSAE - Consultoria de Assuntos Educacionais, ano XI, n. 10, p. 6-7, out. 1986.

#### **DOCUMENTOS**

1979.220 p. (Mimeo).

Universidade Federal de Santa Catarina. Resolução № 001/CUN de 29/02/2000. . Estatuto e Regimento Geral. 1997. Centro de Ciências da Educação. Núcleo Desenvolvimento Infantil. Proposta de Caracterização do Núcleo de Desenvolvimento Infantil. 1995. (Mimeo). . Parecer nº 91/CEPE/94. \_\_\_\_\_. Parecer nº 122/CEPE/92. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. FREITAS, R. P. & BARRETO, E. M. de M. Relatório de Gestão. 1990. (Mimeo). Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias, out. 1987, Florianópolis. Relatório do Encontro, Florianópolis, 1987. (Mimeo). . Gabinete do Reitor. Portaria nº 118/80 de 7 de abril de 1980 que implanta o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Projeto de

Formação de Especialistas em Educação Pré-Escolar. Florianópolis,

# Impresso na:







UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

