

# **PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA LDBEN DE 1996**

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
carine\_santos\_sousa@yahoo.com.br

Ana Paula Azevedo Furtado  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
anapafurtado@yahoo.com.br

Márcia Vanessa Silva  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
marciavanessapedagogia@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo aponta algumas reflexões acerca das concepções sobre crianças, infâncias, Educação Infantil e a profissionalidade docente nesse contexto, a partir do que expressa a Lei Nº 9.394/96. No Brasil, essa lei foi essencial para a garantia de políticas educacionais para as crianças entre zero e cinco anos de idade. O tema da profissionalidade docente vem ganhando ênfase nos estudos acadêmicos, principalmente no cenário internacional, que apontam características peculiares em relação ao trabalho dos professores que atuam com crianças, especialmente as da primeira infância (0 a 3 anos). Nesse sentido, esse estudo, de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfico, tece diálogos com os documentos brasileiros anteriores a LDBEN e outros que surgiram após essa lei e que se relacionam a construção dos papéis e práticas que devem ser realizados por esses profissionais. Além disso, são realizadas discussões a respeito da construção de uma profissionalidade específica para os professores que atuam na educação de crianças, respaldando-se nos trabalhos de Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Pinazza (2013), Oliveira-Formosinho (2011; 2013) entre outros. Como resultados percebeu-se a importância da LDBEN para a formação inicial e continuada desse profissional, visto que estabeleceu em seus artigos formação mínima a esse docente. Além disso, destaca-se a necessidade de se discutir com maior intensidade, no contexto brasileiro, o tema da profissionalidade docente nessa etapa da educação básica, a fim de garantir um trabalho de qualidade com as crianças e a construção de uma identidade positiva desse professor da infância.

**Palavras-chave:** LDBEN, Educação Infantil, Profissionalidade docente.

## **Introdução**

Atualmente, a Educação Infantil enfrenta o desafio de ser compreendida pela sociedade e por todos os profissionais que atuam nessa área, como um espaço-tempo com objetivos e peculiaridades distintas do Ensino Fundamental. Também se coloca como desafio a apropriação da concepção de criança expressa no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, Resolução CNE nº 5, de 17/12/2009 (BRASIL, 2009), que, ao tratar da construção das propostas pedagógicas pelas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos afirmam que estas,

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva de criança, faz-se necessário pensar na formação e na construção da profissionalidade docente de quem atuará diretamente com os sujeitos infantis no contexto da Educação Infantil. Assim, este trabalho objetivou apresentar algumas reflexões sobre esse tema, a partir do que propõe a LDBEN (BRASIL, 1996), outros documentos brasileiros e estudos, nacionais e internacionais, no que se refere à formação desse profissional.

### **Concepções sobre crianças, infâncias e Educação Infantil**

Corroborando com o que apontam as DCNEI (BRASIL, 2009), nesse estudo a criança é concebida como sujeito histórico e que não está à espera de vir a ser, engessada, paralisada, passiva, ela está produzindo cultura e sendo influenciada pela própria cultura na creche e na pré-escola e em todos os contextos sociais com os quais interage.

Sabemos que nem todas as crianças vivenciam infâncias iguais, pois, como afirma Barbosa (2009), “ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências” (p.22).

Em um país como o Brasil, em que a desigualdade social é um fator real, muitas crianças realmente vivenciam diferentes tipos de infâncias e muitas dessas infâncias não respeitam os direitos das crianças. Assim, a escola, muitas vezes, torna-se espaço privilegiado em que as crianças podem viver de forma plena uma infância que respeite as especificidades típicas dessa faixa etária, como a brincadeira, a curiosidade, o encantamento e a interação com o outro. Como afirma o Parecer CNE/CEB 20/2009,

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009).

Assim, como reafirmam diversos estudos e autores (ZABALZA, 1998; MALAGUZZI, 1999; FARIA, 2007; BARBOSA, 2009; CAMPO e CRUZ, 2011), acreditamos que a criança é sujeito de direitos, extremamente ativa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagens. A ela devem ser possibilitadas essa participação e

oportunidade de vivenciar experiências ricas de significados, pois a criança é rica de potencialidades e interesses.

Alguns contextos europeus de educação para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>1</sup>, como os existentes na Itália e em Portugal, apresentam e vivenciam experiências que valorizam tanto o papel do profissional de Educação Infantil como colocam as crianças como centro do planejamento e das ações do professor que atua nesta etapa da educação básica, são bons exemplos a serem estudados e se constituírem em objeto de reflexão para nós. Não para serem copiados na nossa realidade local, mas para serem ressignificados ao nosso contexto, respeitando as peculiaridades históricas da Educação Infantil brasileira e das singularidades das crianças e das infâncias do nosso país.

### **A LDBEN e outros documentos na luta pela educação das crianças**

A Educação Infantil, no âmbito internacional, nacional e municipal vem ganhando força no que se refere não apenas em relação ao acesso da criança à creche e à pré-escola, mas também quanto aos aspectos qualitativos dessa oferta. O movimento em favor desta qualidade teve maior impulso e respaldo a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1959), e alcançou maior visibilidade e respaldo no Brasil com a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), que em seu artigo 227 traz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Além desta segurança legal oferecida pela CF/88, outro documento que colaborou para a discussão que se tem hoje sobre acesso e qualidade na Educação Infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>2</sup>- ECA (BRASIL, 1990), que assegurou outros direitos essenciais para a educação das crianças, tais como:

**Art. 3º** A criança e o adolescente gozam de **todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

---

<sup>1</sup> Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nomenclatura defendida por Barbosa (2009).

<sup>2</sup> Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

**Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA (BRASIL, 1990) trouxe para a criança e o adolescente do nosso país, uma legislação voltada especialmente para os seus **direitos fundamentais** enquanto seres humanos. Direitos esses que devem ser garantidos por todos - pais, familiares, comunidade, profissionais da instituição escolar, governantes.

Mas bem antes da criação desse documento, ECA, por volta da década de 70, a partir das lutas sociais, de familiares das crianças (principalmente, as mulheres-mães), estudantes e estudiosos que trabalhavam em favor da educação de filhos de trabalhadores, começou a ser ampliado o acesso de crianças à Educação Infantil. No entanto, devido à influência de agências multinacionais, nessa educação para as crianças imperava o assistencialismo. Kuhlmann Júnior (1998) aponta duas das principais características desse tipo de atendimento:

[...] a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado. (p.167)

A questão do assistencialismo ainda impera até hoje, tanto por parte da sociedade de um modo geral como entre os profissionais da educação que, muitas vezes, realizam um atendimento educacional empobrecido por se tratar de crianças que estão inseridas em contextos de classe econômica empobrecidas. Essa forma de atendimento aos menos favorecidos economicamente, contribui para a discriminação dessas crianças e rompe com o ideal de mudança e intervenção na realidade que a educação pode realizar, almejando transformações sociais e culturais, como defendia Freire (1979; 2002).

Mas, com certeza foi a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que possibilitou avançar de fato pedagogicamente na educação de crianças entre zero a seis anos de idade<sup>3</sup>. No que concerne à Educação Infantil, os artigos a seguir, já de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, são fundamentais para legitimar o trabalho com esta etapa da educação:

**Art. 29º.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

---

<sup>3</sup> Em 2005, a Lei Federal 11.114/05 determinou o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental e assim, a Educação Infantil ficou restrita à faixa de zero a cinco anos. (BRASIL, 2005).

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art. 30º.** A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996)

Hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é o principal documento, de caráter mandatório, que regulamenta a Educação Infantil brasileira no que se refere ao seu currículo e às ações pedagógicas nas instituições educacionais que educam as crianças pequenas, em complementaridade as ações educativas das famílias.

Pautando-se na compreensão de currículo expressa no artigo 3º das DCNEI (BRASIL, 2009), espera-se das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos que possibilitem em seus cotidianos, práticas intencionais que consigam articular as experiências e os saberes que as crianças trazem de seus outros contextos sociais e de interação (família, igreja, bairro) e os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

### **A profissionalidade docente em formação: o que aponta a LDBEN?**

Tendo como ponto de partida as concepções atuais sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, problematizamos: Que papel deve ter o professor de educação de crianças? Que especificidades deve atender? Como deve ser sua formação inicial e continuada? Que conhecimentos devem ser priorizados em sua formação? Os cursos que formam professores de crianças no Brasil suprem as necessidades de atuação desse profissional? Quais as diferenças/semelhanças de ser professor da educação de crianças de 0 a 5 anos e professor de crianças e adolescentes das outras etapas da educação básica? Não pretendemos aqui e agora responder as questões acima, mas sim, provocar reflexões a partir das ideias de alguns autores que tratam sobre o papel docente na Educação Infantil, tais como: Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Kramer (2011), Malaguzzi (1999), Pinazza (2013), Oliveira-Formosinho (2011, 2013), entre outros que realizaram estudos sobre esses temas e que ainda serão citados ao longo desse estudo.

É preciso considerar que “a educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 138). A autora refere-se ao contexto português, mas isso também se aplica às instituições de educação de crianças em nosso país.

Essas fronteiras, na nossa compreensão, estão bem delimitadas no âmbito da legalidade, visto que temos documentos, já citados, na legislação brasileira que apontam o papel do professor de educação de crianças, trazendo mais a perspectiva de como deve ser o trabalho nesta etapa. Porém, a clareza do que é o papel do profissional de Educação Infantil, deve se dar através de um processo que irá se constituindo desde a sua formação inicial, sua vivência real com as crianças e os desafios da prática, até sua formação continuada.

No Brasil, a LDBEN (BRASIL, 1996) sobre a formação inicial para atuar na educação básica aponta que:

**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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Mas essa formação inicial, em muitos cursos, tem se dado muito mais no âmbito da “informação”; já a formação continuada dos professores, em muitos casos, tem se dado no âmbito da “deformação”, discutiremos a seguir essas considerações.

Quando falamos de formação ou “informação” inicial, queremos discutir como tem se dado essa formação na Graduação ou nos cursos de Ensino Médio Normal. Kishimoto (2011), ao retratar os “encontros e desencontros na formação” inicial dos profissionais que irão atuar na educação de crianças, enfatiza que essas formações “não respeitam a especificidade da educação infantil” (p.107) pois, a maioria desses cursos “representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental” (p.107).

Concordamos que para haver uma formação inicial que respeite as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos é necessário que os estudantes, futuros docentes, desde o ingresso nos cursos de formação, observem e atuem (com supervisão) com crianças, professores, coordenadores pedagógicos, tendo contato com as rotinas, a vida que acontece cotidianamente nesses espaços-tempo da Educação Infantil. Sair dos muros dos cursos normais e superior ajudará esses futuros professores a compreender que:

O cotidiano das escolas é bastante complexo e as teorias psicológicas certamente não podem explicá-lo sozinhas. Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação. (KISHIMOTO, 2011, p. 111)

A própria LDBEN estabelece a necessidade de articulação de teoria e prática na formação docente, como podemos observar no artigo a seguir:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Sabemos das contribuições que os cursos iniciais trazem para a ampliação dos conhecimentos dos profissionais que ali concluem sua formação, a discussão aqui não se dá nesse âmbito, mas sim em relação aos desafios quanto à quantidade e qualidade de disciplinas destes currículos que tratam das especificidades do trabalho com as crianças de até seis anos.

Em relação aos desafios para esta formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Infantil, Cruz (2011) destaca “a redefinição do currículo da graduação em pedagogia” (p.231), para que se oportunize aos estudantes de graduação “mais tempo e espaço” (p.231) para discussão de temas tais como “proposta pedagógica para a educação infantil, a saúde da criança pequena, a necessidade de maiores conhecimentos acerca do desenvolvimento de bebês e do papel do educador nessa etapa da vida, os aspectos referentes à identidade profissional [...]” (p.231).

Segundo Kramer (2011, p.125), “o magistério infantil”, ainda é compreendido como profissão que “necessita de pouca qualificação e tem menor valor.” Essa visão leva os professores, principalmente os de crianças, a não “perceber o poder da profissão” que escolheram, a responsabilidade que é trabalhar com os primeiros anos de vida do ser humano.

Sobre a profissionalidade específica da docência com as crianças entre 0 a 5 anos, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional reflecte necessariamente o seu tipo de profissionalidade. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (p. 133)

A autora acrescenta ainda que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil deve ser visto como “um processo que se projecta da sala de actividades para os contextos comunitários e para o mundo e que integra saberes, afectos, educação e cuidados.” (p.134) Integra também valores, crenças, princípios e conhecimento teóricos

advindos das suas vivências pessoais, formação inicial e continuada, quando já está em locus de trabalho com as crianças, suas famílias e outros profissionais parceiros.

Bondioli e Mantovani (1998) esclarecem sobre essa especificidade da docência na educação de crianças que, principalmente se tratando das de idades atendidas na creche, esta é uma “delicadíssima tarefa” (p.36) que requer desse profissional “desenvolver um papel único para a criança e para a família, de consultor da normalidade e profissional da vida cotidiana” mais do que qualquer outro profissional que tenha contato com estes sujeitos. (p. 37)

Dessa forma, alertamos para a necessidade de que a profissionalidade da docência da educação de crianças seja trabalhada, refletida, estudada, alimentada no próprio contexto em que o professor atua com as crianças cotidianamente, com os seus parceiros professores e outros profissionais que colaboram nesse espaço com a educação das crianças. (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; PINAZZA, 2013).

### **Considerações Finais**

Mesmo com leis e documentos tão ricos e que consideram as especificidades das crianças, na prática, esta etapa da educação tem apresentado avanços muito mais no discurso e na legislação do que em práticas e ambientes que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Para que a qualidade nesta etapa da educação ultrapasse o nível dos discursos e se concretize num real avanço das práticas docentes na Educação Infantil, vários fatores são necessários, tais como: formação inicial e continuada adequada às especificidades da Educação Infantil, políticas públicas que promovam a valorização de profissionais, a construção de novas instituições, a escuta da sociedade civil e acadêmica, assim como o cumprimento da legislação existente.

Em relação à problemática desse estudo, acreditamos que o caminho para o desenvolvimento da profissionalidade da docência na Educação Infantil deve se iniciar desde a graduação até o dia em que o professor pretenda continuar a atuar com as crianças. Esse processo não se dá de forma isolada; ele está previsto na legislação, e deve ser garantido pelas políticas públicas de formação docente. Mas esse processo é também viabilizado pelo interesse e luta dos próprios estudantes e profissionais que escolheram essa profissão de “delicadíssimas tarefas” (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998) e de extrema responsabilidade social e humana.

## Referências

BARBOSA, M. C. S.. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Brasília, DF, 2009.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10/01/2015.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRUZ, Silvia H. V. (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação infantil. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_.; CAMPO, M. M. Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. ; PINAZZA, M. A. (orgs.). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação infantil. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação infantil. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN J. M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 20 de novembro de 1959. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação infantil. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.