

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

**A PESQUISA
EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL:
trajetória recente
e perspectivas de consolidação
de uma pedagogia.**

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Eloisa Acires Candal
Rocha e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 / 2 / 99

Assinatura: Ana Lúcia G. de Faria

Profª. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Orientadora

**CAMPINAS
1998**

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

**A PESQUISA
EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL:
trajetória recente
e perspectivas de consolidação
de uma pedagogia.**

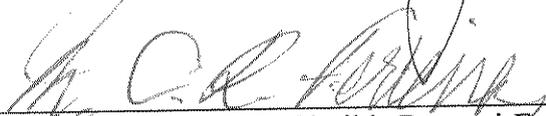
Comissão Julgadora:



Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria – Orientadora



Profa. Dra. Carmen Maria Craidy



Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira



Profa. Dra. Maria Malta Campos



Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini

CAMPINAS
1998

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA



UNICAMP

Faculdade de Educação

**A PESQUISA
EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL:
trajetória recente
e perspectivas de consolidação
de uma pedagogia.**

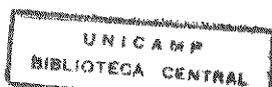
CAMPINAS
1998

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

**A PESQUISA
EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL:
trajetória recente
e perspectivas de consolidação
de uma pedagogia.**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Ciências Sociais Aplicadas à Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

CAMPINAS
1998



UNIDADE	BC		
N.º CHAMADA:			
V.	Et.		
TOMBO BC/	37518		
PROC.	229.19.9		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	29/04/99		
N.º CPD			

CM-00122B33-1

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

R582p Rocha, Eloisa Acires Candal
A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia / Eloisa Acires Candal Rocha – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Pesquisa – Congressos. 2. Pesquisa educacional.
3. Educação. 4. *Educação infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Ao Josué,
por me dar tantas, e sempre mais,
razões para ser feliz.**

**Aos meus filhos:
Alice,
minha filha que passa a ser cada vez mais minha
companheira;
Fernando,
cuja meiguice é alimento da alma;
Pedro e Gabriela,
os “novos” filhos a quem eu vi crescer e cuja
juventude é constante desafio.**

**Aos meus pais,
Cléa e Luiz Carlos,
a quem quanto mais envelheço mais aprendo a
amar, pelo apoio sempre presente para que eu
siga meu caminho.**

AGRADECIMENTOS

À Ana Lúcia Goulart de Faria, sob cuja orientação aprendi a ver o mundo pela lente profícua da diversidade e, mais do que tudo, agradeço por ter me feito resignificar minha dimensão “criancista”;

À Bea (Ana Beatriz Cerisara), com quem pude mais uma vez compartilhar a aventura de viver, ser, sentir e fazer;

À Cida (Maria Aparecida Maistro) que nunca privou-se de me dar apoio e carinho;

À Pati (Patrícia Dias Prado), pelas muitas vezes em que me deu a mão e o aconchego desta nova amizade;

À Lica (Maria Carmem Barbosa) por todos os momentos em que pudemos dividir nosso espaço e nosso tempo;

À Solange, pela generosidade e presença que me permitiu, em momentos cruciais, a dedicação integral a esse trabalho. Ao meu concunhado e sobrinhos por amenizarem a ausência que sentiram da esposa e mãe;

A todas as companheiras do NEE0A6, especialmente à Andréa, à Giandréia, à Patrícia, à Lígia e à Eliane por terem compartilhado desta batalha;

Às colegas do Grupo de Educação Infantil do GEPEDISC pelo companheirismo e cooperação nos momentos de discussão das minhas dúvidas;

Ao Centro de Ciências da Educação da UFSC pela oportunidade concedida para este aprofundamento de estudos e à CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu concretizá-lo.

A todos aqueles que de uma ou de outra forma cooperaram para que este trabalho chegasse a termo, meu muito Obrigado.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a produção recente sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, bem como mapear a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma *Pedagogia da Educação Infantil*. Foi tomado como universo representativo para a análise um conjunto de trabalhos produzidos no interior das Ciências Humanas e Sociais e apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996.

O foco da análise centrou-se basicamente na produção da área da Educação. Contudo, realizou-se, também, um levantamento da produção em outras áreas científicas, tais como: Psicologia (*SBP* e *SBPC*); Antropologia, Sociologia e Ciência Política (*ANPOCS* e *SBPC*); e História (*ANPHU* e *SBPC*). A expectativa era que ao mapear a frequência, a abrangência e o universo temático em cada uma destas áreas se pudesse descortinar a contribuição que trazem para um aprofundamento da compreensão acerca da educação infantil.

A produção acadêmica sobre a educação da criança pequena nas áreas analisadas por esta pesquisa mostra que o conhecimento ali produzido defronta-se em cada campo específico com as mesmas polêmicas fundamentais presentes na relação entre a infância e a Pedagogia: a polêmica entre liberdade e subordinação, entre natureza e cultura, entre atenção e controle, etc. A análise evidencia que estas polêmicas acabam definindo a abordagem e a orientação teórico-metodológica das investigações sobre o tema “Educação Infantil” nas diferentes áreas.

Observa-se que, nos anos noventa, vem se consolidando uma perspectiva que leva cada vez mais em conta as dimensões contextuais do objeto estudado, de forma oposta às tendências mais voltadas para uma postura de enquadramento social baseada em sujeitos idealizados e contextos naturalizados, ou ainda, de forma oposta às tendências concretizadas em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste movimento de análise e aprofundamento, evidenciaram-se construções teóricas que permitiram a identificação de um conjunto de regularidades, sugerindo, não obstante as inúmeras polêmicas ainda presentes, a possibilidade do nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Da mesma maneira, observa-se uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem contribuído para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia. É este campo que venho denominando de *Pedagogia da Educação Infantil*.

Todo o movimento de análise e compreensão que procurei desenvolver nesta tese consolidou ainda mais a convicção inicial de que os elementos presentes na produção cotidiana das creches e pré-escolas já encontram uma elaboração em nível acadêmico que permite falar nesta *Pedagogia da Educação Infantil* como uma especificidade que precisa ser melhor acolhida no âmbito da prática e da pesquisa educacionais.

ABSTRACT

This research sought to analyze the recent production about the early childhood Education (0 to 6 years old) in Brazil and to delineate the contribution of different sciences for the constitution of a *Childhood Pedagogy*. It was taken as representative universe for the analysis a group of works produced inside the Human and Social Sciences and presented in scientific congresses between 1990 and 1996.

The focus of the analysis was centered basically in the production of the area of the Education. However, it took place also a survey of the production in another scientific areas, such as: Psychology (SBP and SBPC); Anthropology, Sociology and Political Science (ANPOCS and SBPC); and History (ANPHU and SBPC). The expectation was to chart the frequency, the inclusion and the thematic universe in each one of these areas with the objective of analyzing these productions in such a way to facilitate a visualization of the contribution that they bring for a larger understanding about the children education

The academic production about the early childhood Education in the areas analyzed by this research exhibition that the knowledge is confronted in each specific field with the same polemics presents in the relationship between the childhood and the Pedagogy: the polemic between freedom and subordination, between nature and culture, between attention and control, etc. The analysis evidences that these polemics end up defining the approach and the theoretical-methodological orientation of the investigations on the theme "Childhood Education" in the different areas.

Another interesting characteristic is that those tendencies more approached to a posture of social framing, based on idealized subjects and naturalized contexts, or still, summed up in researches that privilege the individual and the establishment of development and learning patterns come losing space in the nineties. They are losing space for those tendencies that, in opposite way, take more into account the context dimensions of the studied object.

In this movement of analysis, theoretical constructions were evidenced. Nevertheless the countless polemics still presents, this theoretical constructions allowed the identification of a group of regularities that suggests the possibility of the birth of a Pedagogy, with body, whit procedures and whit its own conceiving. In the same way, an accumulation of knowledge is observed about the childhood education that has been contributing to the constitution of a private field in the ambit of the Pedagogy. This field I come denominating: *Early Childhood Education Pedagogy*.

The whole analysis movement and understanding that I tried to develop in this thesis still consolidated more the initial conviction that the present elements in the daily production of the "crèches" and "pré-schools" already find an elaboration at academic level that allows to speak about this *Early Childhood Education Pedagogy* as a specialty that needs to be welcomed better in the ambit of the educational practice and the educational research.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	1
2 - O PERCURSO DA PESQUISA	11
2.1 - A ESCOLHA DAS ÁREAS DE PESQUISA.	14
2.2 - O LEVANTAMENTO DE FONTES.	16
2.3 - CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TRABALHOS: ANPED, SBPC, ANPOCS, ANPUH, SBP.	20
2.4 - ESTUDO PARA DEFINIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DE ASSUNTOS	24
3. A INFÂNCIA E A PEDAGOGIA	28
3.1 - O “NASCIMENTO” DA INFÂNCIA E A PEDAGOGIA.	30
3.2. - OUTROS TEMPOS, OUTRAS RELAÇÕES ?	37
4. A PEDAGOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	51
4.1 - AS POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	58
4.2 - A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: INTERFACES E RELAÇÕES	66
5. A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
5.1- A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS E AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PESQUISAS NA ANPED.	82
5.1.1 - O GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS.	85
5.1.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.	89
5.1.3- A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS.	90
5.1.4 - A PRODUÇÃO NA ANPED: O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS (O G. T. 7) E PESQUISAS RELACIONADAS.	96
5.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS DA SBPC.	122
5.3 - A PRODUÇÃO DOS DEMAIS CONGRESSOS CIENTÍFICOS E A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:	134
5.3.1 - AS PESQUISAS NA SBP – A CRIANÇA DO VIR A SER AO SER.	137
5.3.2- OS CONTORNOS SOCIAIS DO “TORNAR-SE CRIANÇA” E A BUSCA DA DIVERSIDADE.	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
1. LIVROS, ARTIGOS E PERIÓDICOS	171
2.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: DOCUMENTOS E LEIS	184
3. OUTRAS FONTES:	187
ANEXOS	188

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.*

Introdução



*modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.*

*(Poema: Ao Contrário, as cem existem - Loris Malaguzzi)
(Tradução livre do original italiano: Ana L.G. de Faria,
Maria Carmem Barbosa e Patricia Piozzi)
(Imagem: O menino - Candido Portinari)*

1. INTRODUÇÃO.

Educação Infantil é um termo que exige explicitação. Representa, no caso brasileiro, a nomenclatura usada para delimitar a etapa da educação responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos e não retrata uma universalização de uso, admitindo neste mesmo espaço e tempo outras denominações.¹

O seu uso para definir a etapa da educação voltada para a criança pequena passa a exigir daqueles que a tomam como objeto de estudo uma constante explicitação de seus contornos e limites como campo de conhecimento que envolve tanto a Infância tomada como objeto por diferentes campos do saber científico nas áreas da saúde, do direito, do trabalho, da sociologia, da história, da antropologia, das ciências humanas e sociais incluindo a demografia, a arquitetura, as artes, as letras, o serviço social, a lingüística, a educação física e a Educação que por sua vez também tem a infância como objeto de estudo e campo de intervenção.

Este é um dilema inicial que se coloca ao pretender investigar *as pesquisas que tratam da educação infantil, tendo em vista traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para consolidação de um campo particular na área da Educação*, qual seja, a Pedagogia da Infância, que por ora e com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola - chamaremos de Pedagogia da Educação Infantil.

¹No Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, designa-se a educação infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental de 7 a 14 anos), e que se dá em creches (0 a 3 anos), pré-escolas (4 a 6 anos). Também a LDBEN (1996) estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no sistema educacional brasileiro. Ver lista de siglas no anexo 7.

Tendo a *educação da criança de 0 a 6 anos, em instituições educativas*, como objeto de estudo, este trabalho pretende investigar como *as pesquisas recentes nas diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para a constituição deste campo de conhecimento*.

Como veremos mais à frente, as práticas educativas neste nível vinham definindo-se quase que exclusivamente sob parâmetros da Psicologia, sobrepondo-se até mesmo às influências advindas da própria área da Educação, cujo objeto principal tem sido a educação da criança enquanto aluno.

A complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos coletivos, públicos e de forma complementar a família, e a própria concepção de criança como sujeito social suscitam, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais novas frentes de investigação que articulem e aprofundem as diferentes dimensões envolvidas nos processos educativos na infância.

As diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena no contexto das sociedades modernas têm apresentado imensos desafios para a pesquisa nesta área. Inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos (comunidades, tribos, etc.), a tutela, a socialização e a educação da criança passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não só isto, como também a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir, rompe com os padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo, no interior da família

e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares.

Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países onde o avanço da economia e as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar educação de qualidade.²

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-constituente (1987) sobre a importância social e o caráter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não temos conseguido ainda viabilizar um funcionamento razoável destes serviços. O recente aumento da cobertura, sobretudo nestes últimos dez anos, tem exigido o desenvolvimento da pesquisa em várias direções, o que, por sua vez passa também a exigir uma ampliação do acesso a creches e pré-escolas. Como bem alertou Craidy (1994, p.20): *“Apesar do grande crescimento das vagas em creches e pré-escolas ocorrida nos anos 80, sob a pressão da demanda e de programas emergenciais, há ainda um longo caminho a percorrer para que a demanda seja atendida.”* Podemos afirmar também que este mesmo caminho tem que ser percorrido quanto à melhoria da qualidade que depende inclusive da articulação de políticas de educação, saúde e assistência social. A novidade do tema ainda suscita, por

² Dentre os países nestas condições podemos citar: a Dinamarca, a Suécia, a Itália, a França, etc. Na América Latina, o Chile e Cuba têm se destacado com Políticas Sociais para a Infância. No Brasil, principalmente a partir de 1994, tem havido várias iniciativas oficiais por parte da MEC/COEDI e, mais recentemente, dos Conselhos Estaduais de Educação, realizando amplos seminários, divulgando publicações de âmbito nacional e estabelecendo normas de credenciamento no sentido de garantir a qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. (MEC/COEDI, 1993; 1994; 1995a; 1995b; 1996; 1998)

exemplo, a realização de estudos do tipo levantamento que permitam conhecer mais profundamente as diferentes formas de atendimento em definição nos contextos sociais atuais, uma vez que não foram instituídos a partir de parâmetros, diretrizes ou normalizações próprias, mas sim, em resposta às questões sociais prementes. Já em 1989, a pesquisadora Fúlvia Rosemberg, ao tratar da “Universidade e a produção de conhecimento sobre a educação de crianças pequenas”, apontava algumas lacunas de conhecimento teórico - metodológico e empírico que pudesse “informar tanto a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança pequena, quanto orientar a reivindicação, implantação e avaliação de programas.” Isto não significa, conforme a autora, (...) *que é o conhecimento que deve determinar, diretamente, as prioridades em políticas públicas. Nesta determinação, o conhecimento deve instrumentar o Estado e a sociedade civil, na medida em que estas opções são políticas e resultantes do jogo de interesses e pressões.* (Rosemberg, 1989, p. 62-63)

De lá para cá, a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área é uma necessidade que se ampliou com a demanda advinda da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos e a expansão das pesquisas sobre o tema. Esta necessidade de delinear a trajetória da pesquisa na área, suas perspectivas metodológicas e suas possibilidades no interior do campo da educação, foi a principal motivação da pesquisa ora realizada que pretendeu, nos limites de sua abrangência, iniciar este mapeamento da área.

O estabelecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação da criança pequena e

a ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância, e ainda mais particularmente, da educação infantil.

Conhecer em profundidade o maior número de experiências e de pesquisas possíveis com respeito à heterogeneidade, nos permite sugerir orientações e pontos mínimos para a área, em busca de uma política e de uma orientação pedagógica para este campo . Por outro lado, estas orientações político-pedagógicas só serão instrumentos suficientes quando as pesquisas em educação estabelecerem um razoável cruzamento com as pesquisas de outras áreas que também têm a criança de 0 a 6 anos como objeto de suas investigações, tais como, a antropologia, a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a psicologia, o serviço social, a puericultura, a arquitetura, o direito, as artes, etc. (Faria, 1988, p. 33)

Este tema envolve dimensões políticas e contextuais relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”³, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, nutricionais, cognitivos e culturais, exigindo investigações das perspectivas e dos avanços científicos também nestas áreas .

De toda forma, a educação infantil se configura como um tema essencialmente multidisciplinar e ainda enfrenta os desafios da articulação dos diferentes campos na produção de conhecimentos com recortes disciplinares e com uma diversidade de perspectivas teóricas em cada uma das áreas.⁴

³ O termo “praxiológica”, será utilizado no sentido de “o que fazer”, relacionado a prática pedagógica e, mais especificamente, à dimensão prescritiva do campo educacional que alia a teoria e a prática na produção do conhecimento. Este termo foi inspirado na utilização feita por Astolfi (1993) ao referir-se ao campo da didática e é utilizado aqui numa tentativa de construção semântica para falar da pesquisa fugindo das referências centradas na educação escolar.

⁴ Estou indicando como multidisciplinar, nada mais que o conjunto que abrange muitas disciplinas, ou as múltiplas disciplinas que estão de alguma forma envolvidas em torno de um tema ou estudo.

A articulação desta multiplicidade de fatores que envolvem as pesquisas sobre creches e pré-escolas, como instituições co-responsáveis pela educação das crianças pequenas, favorece a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil - que tem como objeto a própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas. Neste processo de constituição, como um campo de conhecimento particular, os estudos relativos à infância e sua educação já nos permitem identificar (como veremos mais à frente) um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade, e, em decorrência deste, na ciência.

Sabe-se que apesar das relações educativas estabelecidas junto à criança pequena serem diferentes daquelas travadas na escola de ensino fundamental (que tem como primeiro objetivo a aprendizagem através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aliados a uma certa forma de organização e tratamento), elas também se dão num espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado da criança, como elementos indissociáveis.

Ao contemplar as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social, próprias deste momento vital, os estudos sobre a creche e a pré-escola também trazem à tona as velhas questões da ambivalência presentes na escola: liberdade / subordinação, dependência e autonomia, individual e social, natureza e cultura, etc., próprias da relação infância e pedagogia.

Assim, colocando-se igualmente como uma prática social, a educação das crianças de 0 a 6 anos (de que estamos tratando aqui), suscita o desenvolvimento de pesquisas cujo

objeto seja as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva.⁵

Esta perspectiva permitiu definir um recorte de análise para as pesquisas em *Educação Infantil* (de 0 a 6 anos), delimitando sua especificidade frente à *Educação da Infância* (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e a própria *Infância*, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica.

Definido o limite deste estudo, vale dizer que todas as pesquisas analisadas, sobre educação infantil, referem-se à infância no sentido geral, mas o contrário, porém, não é igualmente válido. Ao limitar-se à Educação Infantil, deixam de contemplar estudos mais genéricos referentes à Infância, como objeto de estudo de outras ciências, que não tenham diretamente contribuições para a educação e, cuja abrangência por sua ilimitada extensão, não permite ser explorada em sua totalidade. Fica então aberta a questão sobre a pertinência das áreas que foram privilegiadas nesta investigação.⁶

Minha intenção é a de enfrentar, ao menos parcialmente, uma demanda inúmeras vezes identificada, tal como também o fez Sonia Kramer (1996, p.27) ao destacar: "(...) a necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais

⁵ Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (0-10 anos), independente das fronteiras institucionais; no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Sejam mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola.

⁶ Ver mais à frente no item 1.1.1.: a escolha das áreas de pesquisas, o conjunto de áreas que incluem estudos sobre a infância.

tendências teórico – metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas ainda existentes.”.

Nesta direção, propus-me realizar uma “pesquisa sobre pesquisa”, delimitando seu âmbito às produções científicas sobre educação infantil, selecionando para um estudo mais particular algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Esta delimitação permitiu que a cada passo se evidenciasse a problemática central a ser investigada, qual seja: a trajetória recente das pesquisas sobre educação infantil e seu processo de consolidação como um campo de conhecimento particular. Como ponto de partida desta delimitação, considero que a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil depende de um entrecruzamento disciplinar com as várias Ciências que têm a criança como objeto de estudo.

Esta investigação buscará verificar como e quais têm sido essas contribuições nas pesquisas mais recentes (1990-1996), em cada uma das áreas pesquisadas e que se encontram supostamente alicerçadas em concepções que incorporam as múltiplas determinações sociais e culturais na educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

Dito isto, parto então do pressuposto de que pesquisar nesta área no Brasil implica considerar os atuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas (que como instituições sociais coletivas, concomitantemente partilham desta tarefa com a família).

Nesta perspectiva, a investigação nesta área preocupa-se com as decorrências e as *possibilidades educativas* destas “novas” instituições e a qualidade das relações que passam a estabelecer neste âmbito, e exige a articulação com campos teóricos que

permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos (social, familiar, cultural, psicológico, etc.), e a totalidade do sujeito-criança. (Rocha, 1995)

Os aspectos descritos até aqui, introdutoriamente suscitaram um sem-número de questões sobre o tema, que passaram a orientar não só a análise dos textos apresentados nos congressos como também os estudos teóricos que realizei neste período de doutoramento, tais como:

- Como delimitar a constituição deste campo educativo de forma a conservar-lhe um caráter próprio e original, distinto do âmbito estritamente escolar predominante nos estudos que relacionam educação e infância ?
- O que é próprio da Educação como campo científico?
- Em que medida se pode afirmar uma diferenciação da pesquisa em educação infantil em relação à educação em geral, levando em conta a necessidade de tratamento de suas especificidades ?
- Como tem se configurado a pesquisa na área com relação a sua dimensão “praxiológica” (relação teoria / prática)?

Uma vez estabelecidos os parâmetros de realização desta pesquisa quanto à sua abrangência, tendo em vista a análise da produção recente sobre a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições educacionais coletivas e a contribuição das diferentes ciências na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e da Infância como um campo de conhecimento particular, deu-se início a elaboração desta tese.

Nesta trajetória buscou-se inicialmente estabelecer um quadro de referência para análise. Assim, após a Introdução e a descrição do percurso da pesquisa, busquei no terceiro capítulo, recuperar as origens da relação infância e pedagogia no sentido de estabelecer uma aproximação com a delimitação do campo da Educação Infantil, a partir de uma delimitação da própria infância e da identificação do processo através do qual ela ocupa um lugar privilegiado no campo educativo. Destaca-se neste capítulo ainda as diferentes configurações que a infância assume e a relação deste movimento com o surgimento das instituições sociais responsáveis por sua educação.

No quarto capítulo estabeleço uma aproximação a respeito dos limites e perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção, tomando como ponto de partida a definição da própria Pedagogia. Discuto então as especificidades do campo estudado e apresento alguns aspectos gerais e particulares da tradição da pesquisa em educação e suas relações e interfaces com outros campos das Ciências Humanas e Sociais.

A partir destas explorações teóricas analiso no quinto capítulo a produção dos congressos científicos. Neste capítulo são então descritas e analisadas as pesquisas sobre educação infantil, tomando como foco central a *ANPEd* e a trajetória das pesquisas neste campo. De forma complementar analiso as pesquisas sobre educação infantil nos demais congressos estabelecendo sempre que possível as relações entre estas produções no sentido de identificar a consolidação deste campo particular. Recupero então nas considerações finais as principais indicações na direção da constituição de uma *Pedagogia da Educação Infantil*. Antes, porém, serão indicados os critérios de seleção dos trabalhos que compuseram este estudo, acompanhados da descrição do percurso da pesquisa.



*Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Capítulo 2

O percurso da pesquisa

2 - O PERCURSO DA PESQUISA:

Para identificação da trajetória da pesquisa na área da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, este estudo tomou como base de análise a produção científica que vem sendo apresentada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - *ANPEd* - principalmente nos últimos sete anos (1990-1996). Neste período, passa a haver a exigência de uma apresentação escrita dos trabalhos para seleção, posterior publicação dos resumos selecionados, tornando viável, inclusive, o acesso à maioria dos textos integrais, atualmente já disponíveis em disquetes.

De forma complementar, foram também incluídos na seleção os trabalhos apresentados neste mesmo período, em congressos científicos representativos, das Ciências Sociais (*ANPOCS*), da História (*ANPUH*), da Psicologia (*SBP*) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (*SBPC*), esta última que congrega várias áreas e possibilita incluir pesquisas que não foram tratadas particularmente, como por exemplo, os estudos de Linguagem, Medicina, Nutrição e Motricidade humana que tiveram visibilidade apenas quando relacionadas aos campos supracitados⁷.

A necessidade de analisar o percurso recente das pesquisas sobre o tema abria pelo menos duas possibilidades de investigação para obtenção de dados sobre a produção acadêmica: as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação e uma amostra dessa produção, selecionando desse conjunto aqueles trabalhos que foram apresentados em congressos científicos.

⁷ Estas especificidades exigiram o estabelecimento de critérios de seleção dos trabalhos no interior de cada área que serão descritos mais à frente.

A alternativa de análise a partir dos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação é uma forma interessante quando se trata de um mapeamento dentro de uma mesma área.⁸ No caso deste trabalho, o desejo de discutir a produção sobre o tema em diferentes áreas e suas interfaces disciplinares para analisar a educação da criança pequena exigiria um levantamento excessivamente extenso para o âmbito desta pesquisa.

Como uma das diretrizes pensadas era ter acesso aos textos integrais e resumos, sobretudo na área principal - a educação, esta também foi uma característica que pesou bastante na escolha de qual alternativa seguir. No caso das teses e dissertações, por exemplo, o acesso a textos integrais de um grande volume de trabalhos seria inviável, considerando, inclusive, a grande dificuldade de localização desse acervo.⁹

Postos estes limites, optei por tomar como fonte de estudos os trabalhos apresentados nos Congressos Científicos que, a meu ver, refletem o quadro da investigação em nível nacional. Além de incluir representações regionais, esta estratégia permite demarcar as tendências mais recentes, subjetivamente reveladas pelo próprio processo de seleção dos trabalhos.

Podemos afirmar que mais que uma tendência apontada pelos próprios trabalhos, a responsabilidade pela marca das tendências é da própria seleção dos pesquisadores que, a cada momento, priorizam temáticas e enfatizam referenciais teórico - metodológicos

⁸ Paralelamente ao desenvolvimento desta pesquisa, está em andamento uma pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da educação da criança de 0 a 6 anos (NEE0a6), da UFSC, sobre esta produção dos programas de pós - graduação em educação no Brasil, realizada por Giandréa Reuss Strenzel. Essa pesquisa teve como motivação os resultados de um trabalho de iniciação científica intitulado: "Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993" (1996).

⁹ A ANPEd publica catálogos com o conjunto de resumos de teses e dissertações da Educação no Brasil a cada ano, e lançou recentemente um C.D.Rom com toda a produção de 1983-1996.

em detrimento de outros e em função de posições político - ideológicas que marcam a produção do conhecimento sobretudo nas ciências humanas e sociais. Assim, o conjunto de trabalhos de determinados encontros científicos, expressam os temas que interessam a cada momento, permitindo analisá-los. Por outro lado, há uma forte dimensão educativa nos eventos que reúnem profissionais de uma área, no sentido de sua formação e como forma de subsidiar as redefinições conceituais da própria área.

(Santos, 1986)

Situando-nos historicamente, nos encontros da área da educação percebe-se uma ampla atividade a partir da década de 80, com a “abertura política”. Mesmo não sendo a educação prioridade dos governos, intensificou-se o debate nacional sobre ao tema.

Os educadores passaram a participar mais da discussão das questões educacionais, em organizações como as CBE's, SBPC e ANPEd e outras associações educativas. Nas CBE's predominavam temas sobre a Educação Popular, análises ideológicas da Educação, dependência cultural, projetos educativos da sociedade civil e exigência de uma escola pública de qualidade comprometida com as necessidades das classes populares. Nas reuniões da SBPC, evidenciava-se a preocupação com a prática educacional nas periferias urbanas, e ressaltava-se o papel integrativo da escola, a valorização do espaço escolar, a escola comunitária, etc. (Freitas, 1994, p. 40).

Nesta direção, esta pesquisa pretendeu recuperar a trajetória recente das pesquisas nos encontros científicos de diferentes áreas. Para isto, foi selecionado um encontro científico de cada área (ANPEd, ANPUH, ANPOCS, SBPC e SBP), que tivesse representação nacional , priorizando aqueles que tiveram uma freqüência sistemática no período delimitado. ¹⁰

¹⁰ Foi escolhido apenas um Congresso de cada área, além da SBPC. Na Educação optei pela ANPEd , uma vez que a C.B.E realizou-se apenas um vez no período estudado, e principalmente porque na ANPEd era possível acessar aos textos integrais além dos resumos. A Antropologia, em princípio seguiu o mesmo critério anterior de um Congresso por área, uma vez que integra a ANPOCS. Feito um levantamento das teses e dissertações da Antropologia junto à ABA , constatei apenas dois trabalhos no período estudado: LYRA, Ma. Cristina da Costa. *Vamos fazer bagunça? Por uma antropologia das paixões*. UFRJ, mestrado, 1992. PESSOA, Ma. Lídia Medeiros de N. *A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninos e meninas trabalhadores*. UNICAMP, mestrado, 1992.

2.1 - A escolha das áreas de pesquisa.

À medida que a pesquisa avançava, as fronteiras disciplinares iam se definindo por um recorte temático, e, ao mesmo tempo, ia tornando-se complexa a percepção da abrangência dos aspectos envolvidos na temática - **educação da criança de 0 a 6 anos**. No conjunto das áreas que tomam a infância como objeto, fazia-se necessário selecionar aquelas que no interior das chamadas **Ciências Humanas e Sociais** fariam parte deste estudo.

Vejamos alguns níveis de complexidade. A produção que interessa ao tema relaciona-se com aspectos ligados a sua dimensão social e às estruturas sociais e políticas em que se insere a educação de crianças pequenas. Neste sentido envolve:

- Ciências Humanas e Sociais (disciplinas científicas)¹¹

Áreas incluídas e entidades / fonte :

Antropologia (ANPOCS / SBPC)	História (ANPUH / SBPC)
Artes (SBPC)	Linguística (SBPC)
Ciência Política (ANPOCS / SBPC)	Educação (ANPED / SBPC)
Comunicação (SBPC)	Psicologia (SBP, SBPC)
Educação física (SBPC)	Serviço Social (SBPC)
Filosofia (SBPC)	Sociologia (ANPOCS / SBPC)

Subáreas correlatas definidas pelo CNPq:

Antropologia das populações rurais e urbanas;
Artes plásticas, Cinema, Música, Dança, Fotografia, Teatro;
Educação Artística, Currículo, Ensino – aprendizagem, Tópicos Específicos de Educação;
Políticas Públicas;
Serviço Social aplicado;
Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva , do Desenvolvimento, e de Ensino e da Aprendizagem;
Sociolinguística, Sociologia do desenvolvimento, rural e urbano, outras Sociologias, específicas.

Outras áreas de interesse que estudam a infância em alguma dimensão, em campos que são enquadrados fora do âmbito das Ciências Humanas e Sociais:

Arquitetura e Urbanismo, Direito, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Saúde Coletiva.

Destas áreas, selecionaram-se então aquelas do primeiro grupo (em negrito) para uma investigação mais detalhada, incluindo o levantamento de dados em um evento específico de cada área, além do levantamento geral feito na *SBPC*. As demais áreas foram incluídas somente quando houve ocorrências sobre o tema na área específica das reuniões da *SBPC*.

¹¹ Fonte: CNPq, 1997. *Classificação de áreas e subáreas*. (<http://www.cnpq.gov.br>)

2.2 - O levantamento de fontes.

Para a análise aqui proposta, realizou-se uma busca em fontes documentais junto às entidades de pesquisa organizadoras das reuniões científicas. Os principais documentos consultados foram: programas, relatórios, anais, cadernos de resumo e outras publicações disponíveis que indicassem o maior número de informações sobre as pesquisas apresentadas em cada evento de âmbito nacional, ocorrido no período de 1990 a 1996.

Foram incluídos todos os trabalhos e /ou comunicações cujo tema tenha sido a educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Em primeiro lugar, foram levantados os trabalhos da *ANPEd*, do Grupo de trabalho de educação da criança de 0 a 6 anos e, mais tarde, dos outros grupos que apresentaram trabalhos sobre o tema.

Esta primeira listagem resultou na construção de um Banco de Dados: com título e resumo dos trabalhos, dados dos autores, ano de apresentação, assunto, idade da criança referida, tipo de documento, metodologia, área, bibliografia citada, notas de análise, e outros dados de referência que serviram de base para a coleta e o registro de dados de todos os trabalhos identificados (num total de 370 trabalhos). Este Banco pôde então ser comparado com outro, organizado anteriormente para fins de levantamento preliminar, contendo os resumos das Teses e Dissertações sobre Educação Infantil dos programas de pós-graduação em Educação (publicadas pela *ANPEd*), no período de 1983 a 1996.¹²

¹² Desse levantamento preliminar decorreu um projeto de mestrado, já citado, em andamento na UFSC, cujo objetivo é uma análise geral através de resumos.

Realizado este levantamento preliminar dos trabalhos apresentados nas Reuniões anuais da *ANPEd*, foi feita a localização e a busca dos textos originais, em sua íntegra. Quase todos os trabalhos (cerca de 89%) foram localizados através de coordenadores do G.T., ou diretamente colocados à disposição por seus autores. Em alguns casos, quando não encontrados em versão original, buscou-se para leitura e análise a publicação correspondente disponível no mercado .

Os trabalhos das demais entidades científicas foram identificados a partir dos títulos e resumos indicados nos próprios programas e anais dos eventos, e tiveram sua análise baseada nos resumos publicados. A análise dos textos integrais restringiu-se à produção da *ANPEd*, em torno da qual será possível um maior aprofundamento em função de minha própria inserção como pesquisadora desta área. Nas demais áreas estão sendo identificadas as temáticas e abordagens principais, relacionadas com a educação infantil.

Finalmente, e de acordo com os objetivos propostos para este trabalho, delinearam-se algumas perspectivas gerais para seleção e análise da produção e da pesquisa sobre educação infantil no Brasil.

Para a leitura dos textos de pesquisa busquei preservar as definições do próprio autor sobre o seu trabalho para identificar seus objetivos, metodologias e conclusões. A própria definição das categorias de análise só puderam ser constituídas após um contato intenso com os textos e uma identificação dos conteúdos a que se referiam, como expressão de um momento específico da pesquisa em educação voltada para a educação da criança de 0 a 6 anos, na qual se observam mudanças, rompimentos e regularidades.

O detalhamento dos aspectos analisados na leitura dos trabalhos tendo em vista a construção de uma categorização de análise, constituíram-se em campos qualitativos do Banco de Dados (ver anexo 2 - estrutura do Banco de Dados):

ASSUNTO : Definição de no mínimo três assuntos para identificação temática de acordo com Lista de Descritores definida para este estudo.

FAIXA_ETAR : Faixa etária das crianças às quais o trabalho se refere: 0-6; 0-3; 4-6; ou genérica, e indicação da denominação institucional correspondente: creche; pré - escolas ; escolas infantis, etc. (de acordo com a denominação usado pelos autores)

TIPODEDOC : Descrição do tipo de documento, forma acadêmica da publicação consultada: artigo, relatório, projeto, tese, dissertação, ensaio ou não - definido.

METODOLOG : Metodologia utilizada no estudo de acordo com indicação dos autores(as), ou ,em segundo caso, definida por mim.

ÁREA : Área de conhecimento principal a que se refere a pesquisa, de acordo com os autores ou definida por mim (quando não for referida a área definida será a do congresso onde o trabalho foi apresentado).

NOTAS : Observações pessoais analisando: abordagem teórica, indicadores para a prática educativa, função da creche ou da pré-escola, determinações socioculturais dos sujeitos (sexo, gênero, idade, classe, raça, etnia), e binômio: educação e cuidado.

Abordagem Teórica: Declarada pelo próprio autor como teoria de suporte de sua pesquisa; identificada por mim a partir das referências citadas; ou, não-identificada, quando o texto não traz elementos para que se identifique a área ou sua perspectiva teoria no interior de determinada área. Neste item foram destacadas as tendências teóricas da pesquisa analisada (área de referência e/ou abordagem)

Indicadores para a prática pedagógica: Partindo do pressuposto de que a pesquisa em educação infantil tem, como toda pesquisa pedagógica, uma dimensão prática (prescritiva), foi aqui identificada a presença ou não de indicadores para a prática pedagógica nas seguintes dimensões: diretos, quando o caráter é de proposição; indiretos, quando criticam aspectos gerais ou particulares das práticas vigentes sem chegar a propor indicadores; subjacentes, quando trazem contribuições subjacentes à definição de indicadores para a prática; ou não-indicados, quando o texto não se propõe ou não apresenta qualquer contribuição indicativa para a prática pedagógica.

Diferenciações culturais: Observaram-se, quando o estudo ou a pesquisa considerava em suas análises, aspectos relacionados às determinações socioculturais dos sujeitos da pesquisa, que se configuram em diferenciações culturais relacionadas a gênero, raça, classe, religião, etnia e idade.

Função social da creche e da pré-escola: Neste item foram destacadas quais as funções atribuídas à creche ou para à pré-escola, quando declaradas como complementares à família, como “guarda”; ou como preparatória para a escola fundamental, “pedagógicas”; ou ainda, como socialização, brincadeiras incluindo

educação e cuidado para ambas. Neste último caso, foi observado se os dois elementos deste binômio foram tratados. Foi ainda examinado se o texto trazia alguma referência (da função da educação infantil), sobre a relação entre natureza e cultura no processo de constituição do sujeito-criança, atribuindo relevância aos fatores sociais e culturais na relação educativa.

Temas: A partir dos assuntos definidos no processo de leitura e análise dos textos e do título definido pelo autor, foram identificados os temas mais recorrentes em cada ano, em cada uma das áreas de cada congresso, traçando uma trajetória dos temas privilegiados no período pesquisado, utilizando, para isso, a construção de uma lista de descritores de assuntos relativos à área (ver anexo 4 – Lista de Assuntos).

2.3 - Critérios para seleção e análise dos trabalhos: ANPEd, SBPC, ANPOCS, ANPUH, SBP.¹³

De uma forma geral, foram selecionadas para análise todas as pesquisas nacionais¹⁴ que se referiam diretamente às instituições de educação infantil, creche e pré-escolas, sob as mais diferentes denominações, que pudessem trazer alguma contribuição para a “Pedagogia da Educação Infantil”, conforme já foi discutido na Introdução.

¹³ Note-se que num mesmo Congresso podem constar trabalhos de diferentes áreas. As inclusões procuraram identificar estas ocorrências. Por exemplo, trabalhos de Psicologia foram encontrados não só na SBP, mas na SBPC (que inclui todas as áreas). Estas ocorrências serão melhor identificadas no decorrer do texto, quando da análise dos trabalhos.

¹⁴ Apesar de ter como foco os trabalhos de pesquisa, foram também incluídos os relatos de experiência e projetos apresentados nas Reuniões Científicas, fazendo uma distinção quanto ao tipo de publicação no registro do Banco de Dados. Foram excluídos deste estudo trabalhos estrangeiros apresentados nos Congressos, exceto quando realizados em cooperação com instituição nacional.

Entendo que a Pedagogia deva se apropriar de todas as áreas, sem que isto signifique uma ameaça ao seu objeto que está essencialmente ligado às situações educativas (sua organização, suas estruturas implícitas, etc.).

Os estudos que se referiam à infância sem definição etária e aqueles que estudaram sujeitos (fora do contexto institucional ou dentro dele) foram incluídos para análise de sua relevância, com o objetivo apenas de verificar sua frequência no conjunto das pesquisas sobre infância.

No caso dos trabalhos da área da Educação, foram excluídos todos os trabalhos que se referiam exclusivamente a crianças maiores de 6 anos na escola básica, relativos à alfabetização na escola ou em instituições totais substitutivas (orfanatos, internatos, etc.), ou relacionadas a programas educativos (não-escolares) fora da faixa etária de estudo.

Neste âmbito, uma importante exclusão a ser destacada no conjunto das pesquisas nas diferentes áreas, foram os trabalhos relacionados à criança e ao jovem, em instituição ou em situação de rua, quando estes enfocavam prioritariamente crianças maiores de 6 anos.

Observei que a maioria dos trabalhos relativos a crianças e adolescentes (tratados em conjunto), tal como indica a denominação do Estatuto da Criança e do Adolescente, referiam-se aos jovens ou às crianças maiores de seis anos: seus direitos, situações de risco, vida na rua, brincadeiras, etc. Mesmo não sendo incluídos neste estudo, pude perceber durante o levantamento que um grande número de trabalhos deste período

ainda refere-se às crianças pobres e em situação de rua como menores. Nota-se uma mudança significativa de tratamento e de distinção de sexo e /ou gênero, principalmente a partir de 1992, quando se encontra mais a denominação: meninos e meninas.

Em que pese a especificidade que estes trabalhos apresentam por vincularem-se à criança e ao adolescente (muitos deles inclusive detendo-se a aspectos jurídico-assistenciais), merecem um estudo à parte que possa relacionar as várias dimensões educativas presentes nos diversos contextos não -escolares, a exemplo do que foi desenvolvido por Alvim e Valladares (1988).

Lembremos que vivemos hoje, especialmente desde o movimento que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente e dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, uma possibilidade mais próxima de colocar toda criança brasileira no mesmo patamar de direitos.

Sem dúvida, a perpetuação da desigualdade social e econômica resulta numa mesma perpetuação das condições concretas de vida, muito adversas a estes direitos. Isto exige, ainda, por parte dos pesquisadores, especialmente daqueles ligados aos movimentos sociais e às instituições jurídicas e de assistência, uma análise particular da inserção social da criança e do jovem, das diferentes formas que a sociedade encontra para organizar, controlar ou superar as condições de existência daqueles que vivem em situação de extrema pobreza.

Exemplo disto, foi a forte mudança no próprio tratamento dado à criança nesses textos, principalmente a partir de 1992. Observa-se uma gradativa substituição (mas não o

desaparecimento) dos termos “menor”, “infrator”, etc., por “crianças” e “adolescentes”, “meninos” e “meninas”, que marca sua situação como morador de rua, e as diferentes faces de sua exclusão social. Esta mudança representa um uso menos discriminatório que afirma uma condição de sujeito de direitos.

Nas pesquisas da área da Psicologia, da mesma forma selecionei os trabalhos que tivessem como objeto a criança de 0 a 6 anos em espaços educacionais institucionais coletivos (creches, pré-escolas, etc.), ou que tratassem de temas relativos a estas instituições.

Incluíram-se também todos os estudos relacionados a processos de constituição da infância que envolvessem crianças de 0 a 6 anos, tais como estudos relacionados ao jogo, brincadeira, interação social, imitação, representação social, imaginação, alimentação, criatividade, etc., que apresentassem alguma indicação para a prática pedagógica.¹⁵

Foram excluídos trabalhos relativos à mensuração de diferentes aspectos do desenvolvimento, particularmente os relativos a habilidades cognitivas quando se caracterizavam como estudos específicos da Psicologia que apenas utilizavam o local (creche ou pré-escola) para seleção de sujeitos. A grande quantidade de trabalhos relacionados ao estudo da criança como sujeito “pré-escolar” para controle do desenvolvimento cognitivo ou afetivo, sem necessariamente definir o contexto, muitas vezes pautados em testes psicológicos, levou à exclusão dos estudos desta natureza,

¹⁵ Num primeiro levantamento dos trabalhos da ANPEd, 37 referiam - se à creche, mas apenas 3 destes tratavam especificamente da educação da criança de 0 a 3 anos, os demais tratavam das instituições de 0 a 6 anos em período integral (em algumas localidades brasileiras também chamada de creche por ser período integral).

priorizando a seleção anterior. Também foram excluídos os estudos cuja natureza do objeto está nas patologias do desenvolvimento, ou no estudo dos indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais, quando estes apresentavam um caráter experimental de análise dos comportamentos individuais independente do contexto educativo, embora estas pesquisas tenham indiretamente alguma contribuição para a reflexão educacional.

Assim, foram incluídos estudos relativos à educação especial, mantendo o critério de seleção de estudos que incluam crianças pequenas portadoras de deficiência em instituições educacionais e que mantêm uma relação direta com as finalidades desta pesquisa.¹⁶

2.4 - Estudo para definição da classificação de assuntos

No decorrer do levantamento e análise de dados foi se tornando urgente a construção de uma base de descritores que satisfizessem as necessidades semânticas da área e que expressassem melhor as especificidades da educação da criança de 0 a 6 anos. A linguagem geralmente utilizada para organizar a informação na área da educação vincula-se à educação escolar e, além de não contemplar a educação da criança pequena, favorece a manutenção de um ideário centrado na escolarização. Procedi então a uma exploração das bases brasileiras já existentes com o objetivo de chegar a uma lista de assuntos que satisfizesse as necessidades de classificação da produção referentes à educação infantil.¹⁷

¹⁶ Ver no anexo I a relação geral dos trabalhos incluídos no Banco de Dados (BD). No decorrer deste texto, os exemplos de trabalhos do BD serão citados apenas em rodapé e na relação geral, nos anexos.

¹⁷ Este levantamento não teve a intenção de criar um Tesouro sobre o tema, mas seu resultado abre a possibilidade para o desenvolvimento de um estudo nesta direção.

Sem ter a pretensão de constituir um Tesouro, esta lista procurou inicialmente identificar palavras que expressassem um significado ou conceito relacionado à área estudada.

A primeira lista de cabeçalhos de assunto foi elaborada a partir de duas fontes nacionais especializadas : o Catálogo de Banco de Dados sobre a pré-escola (Vol. I, II, III), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - F.D.E., da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1992; 1993; 1996) e a Bibliografia Anotada do Ministério da Educação, coordenada pela Fundação Carlos Chagas (MEC,1995). Ambos apresentam uma lista de assuntos ou descritores.

A documentação da Base de Dados da *CEDUC - FDE* é organizada por meio de linguagem controlada - através do sistema Localisis, que tem como base o software Microisis da *UNESCO*. A Bibliografia Anotada tomou como base para os descritores o vocabulário controlado, em elaboração, para a Base de Dados sobre criança pequena, da Fundação Carlos Chagas. A diversidade na definição dos assuntos nestas Bases já existentes e a necessidade cada vez maior de inclusão de termos novos para definir demandas da área da educação infantil, ocasionou um impasse relativo ao grande volume de assuntos e a dificuldade de definição de critérios para inclusão de termos novos.

Tendo em vista o objetivo de maior comunicabilidade das informações relativas à produção da área, optei por explorar bases mais genéricas para avaliar sua adequação para padronização dos assuntos demandados pelos trabalhos que compõe esta pesquisa,

quais sejam, a produção apresentada em Congressos Científicos nacionais sobre a Educação da criança de 0 a 6 anos, em diferentes áreas do conhecimento.

Após analisar o “Thesaurus” da educação da *UNESCO*, e o Tesouro *SPINES* - organizado em conjunto com *CNPq - IBICT*, concluí por uma inadequação de sua utilização para um Banco de Dados que pretenda tratar especificamente da educação da criança pequena. Os termos excessivamente voltados para aspectos da educação geral, escolar e popular, não chegam, nem no primeiro caso, a especificar assuntos do tema em pauta, ocasionando também no segundo caso (*SPINES*), um enquadramento que acaba ocultando as especificidades deste campo de estudo.

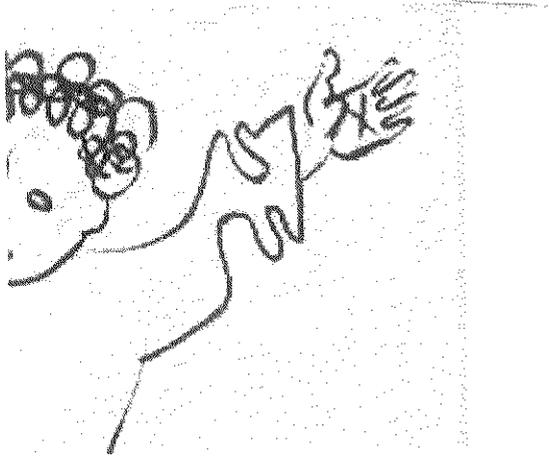
Desta forma, retomei a listagem inicial (dos Bancos de Dados específicos) e consultei a Biblioteca do Centro de Educação da UFSC, sobre os procedimentos mais adequados para limitação ou ampliação da lista de assuntos, mantendo a idéia da maior confiabilidade possível em termos de troca de informações e consulta, sem perder de vista a riqueza dos aspectos inovadores que as pesquisas indicam e que resultam em mudanças conceituais e semânticas.

Por sugestão e com o apoio da bibliotecária do Centro de Educação / UFSC, analisei a “Relação Geral de Cabeçalhos de Assuntos” da Library of Congress - EUA - 1996 - traduzida pela Fundação Getúlio Vargas e em uso no Sistema Bibliodata, que reúne grande parte das Bibliotecas Nacionais associadas.

O resultado da análise mostrou uma boa satisfação na associação dos assuntos entre a lista inicialmente elaborada e a relação geral. Analisou-se cada caso de enquadramento

que exigia modificações não significativas e optou-se por incluir temas livres sempre que o termo padrão não fosse suficiente para definição do assunto, no caso de inovações ou aperfeiçoamento de conceitos específicos da educação infantil (ver anexo 4). Porém, na medida em que o número de trabalhos se expandiu, ampliou-se também a necessidade de inserção de novos termos. Por fim, foram também analisados e comparados os termos relacionados do *Tesouro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres*, recentemente publicado pela Fundação Carlos Chagas. Como forma de aperfeiçoar a adequação dos assuntos serão ainda analisadas as bibliografias selecionadas para a publicação que está sendo organizada pelo Grupo de Educação Infantil do *Gepedisc / FE / UNICAMP*.¹⁸ Esta publicação, que pretende apresentar uma bibliografia que vê a educação infantil sob novas ou múltiplas dimensões, resulta das pesquisas concluídas ou em andamento no próprio grupo e pode, por suas características, possibilitar uma crítica aos descritores de assuntos anteriormente definidos.

¹⁸ Gepedisc – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural.



*Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Capítulo 3

A Infância e a Pedagogia

3. A INFÂNCIA E A PEDAGOGIA

“Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinhas mais que a flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e da educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade.”

(Gramsci, 1978, p. 128)

Esta epígrafe expressa aquele que tem sido o dilema fundamental da Pedagogia, associado, em essência, ao fato de ter a infância como objeto e a sociedade como meta. A intervenção pedagógica que oscila permanentemente entre o “desabrochar” de uma formação humana conduzida pela natureza, e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes, muitas vezes desconsidera a concomitância destes dois pólos dos processos educativos.

Com o objetivo de desvelar as origens e perspectivas, as finalidades e a própria delimitação da campo da educação infantil, busquei, neste capítulo, compreender os desdobramentos da relação infância e pedagogia, estabelecendo um quadro de referência para a análise da produção recente sobre a educação da criança de 0 a 6 anos, nas diferentes áreas do conhecimento presentes nos congressos científicos brasileiros pesquisados.

Arroyo (1994), em trabalho apresentado no I Seminário Nacional de Educação Infantil (realizado pelo MEC), ao discutir o significado da infância, toma dois eixos para o desenvolvimento do tema : a *concepção de infância* e a *concepção de educação* que temos ao definir um projeto educativo.

Para os objetivos a que me propus neste trabalho estes dois eixos também parecem fundamentais, uma vez que, sendo conceitos dinâmicos e em permanente construção, apresentarão conseqüências igualmente dinâmicas no âmbito da Pedagogia.

Sabemos que a infância, como afirma Narodowski (1994, p.24), é o “*suposto universal da ação e da produção pedagógica*”, porém, a mesma pedagogia que proclamará um “*conceito moderno de infância*”, contraditoriamente abstrairá as características históricas do desenvolvimento humano. Diferentemente de outros campos teóricos, tais como a medicina ou a psicologia, em cujas áreas a infância é vista em suas dimensões gerais como um momento particular do ciclo vital, a pedagogia vai elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores. Ao considerar-se a criança apenas como um ser biológico que percorre somente etapas definidas pela faixa etária, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal.

Esta visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca de idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao

estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade.

3.1 - O “nascimento” da infância e a pedagogia.

Podemos afirmar que a infância como fato biológico é natural, porém, como fato social, reflete as variações da cultura humana e apesar das controvérsias sobre suas origens como categoria social, as diferentes conformações que ela passa a adquirir refletem as transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas especialmente a partir da Idade Média, quando, sobretudo no contexto europeu, altera-se significativamente a organização social. No percurso da história, configuram-se infâncias concretas que constituem uma multiplicidade e uma simultaneidade irrefutáveis e que a evidenciam com uma produção cultural a qual a Pedagogia não tem tomado como referência.

De fato, os condicionantes sob os quais a criança é submetida sobretudo quando ingressa na sociedade moderna, em espaços que têm como característica a iniciativa pedagógica, vinculam-se a uma determinada cultura da infância, entendida por Mary Ellen Goodman (apud: Becchi, 1975, p.13) como: “o modo como a criança, em

sociedades diversas vê a si mesma e é vista pelos adultos”(tradução minha). Esta cultura da infância resulta e é resultante de diferentes constituições sociais que têm como consequência estilos de inserção dos novos sujeitos nos contextos socioculturais através de diferentes modos de intervenção educativa.

Uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio - econômica e cultural, diferentes infâncias. Cada qual, a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade, seja conciliando estes dois modos.

Exemplo disso vimos também no Brasil, onde desde o século XVI, a infância considerada como um momento de “iluminação e revelação”, tornou-se alvo dos projetos jesuíticos que visavam à catequização como forma de transformar definitivamente o caráter e o credo das populações nativas. Ao mesmo tempo, a realização da “missão através da criança” significava valorizar a infância, mas contraditoriamente, para a criança nativa significou submetê-la a um “violento processo de aculturação” que incluía punições e castigos físicos. Este mesmo processo trará mudanças para a pedagogia jesuítica que considerava a puberdade como a invasão de ervas daninhas no jardim de infância. Conforme Del Priore (1996, p.10-25):

Assinalava-se então o abandono do jardim de infância, onde a criança fosse “papel branco”, tábula rasa, cera a ser moldada pelos padrões da cristandade ocidental (...). Passa-se então a “investir mais na instrução” do que na “formação de cristãos” (...) percebia-se muito lentamente, é que papel em branco tinha caracteres impressos [grifo meu] (...).

Com isso instalam-se diferentes formas de intervenção pedagógica que mantêm presente a ambigüidade entre uma maior atenção e um maior controle .

Já no Brasil colonial, a criança negra (escrava) que tinha valor de mercadoria para seu senhor, recebia ao mesmo tempo uma certa atenção diferenciada dos adultos que “*devia estar relacionada à idéia da inocência da infância, pois acreditava-se que as crianças negras, como as brancas, transformavam-se em anjos depois de mortas*”. A proximidade permitida com a casa grande, no entanto, resultava mais em favorecer a escravidão de pequenos por pequenos filhos dos senhores, do que numa maior atenção com sua instrução ou alfabetização (Mott, 1979), embora isto também estivesse acontecendo.

A história da infância e da sua educação é, portanto, a própria história da heteronomia da infância, cuja análise permite encontrar algumas características dominantes que refletem diferentes formas e tradições históricas da ambivalência: da liberdade e da subordinação; da tutela e do controle; do apoio pedagógico e da submissão. (Brinkmann, 1986)

Para examinar a infância é preciso, pois, como bem indica Kuhlmann Jr (1997,p.10):

(...) considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Uma referência amplamente utilizada em relação ao tema da infância é a obra de Philippe Ariès (1979a) que, apesar de largamente difundida hoje, tem sido criticada especialmente por uma visão histórica linear e por limites metodológicos. Nessa obra Ariès buscou identificar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Para ele, a “aparição da infância” se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando, com o Mercantilismo, altera-se o sentimento e as relações frente à infância, modificados conforme a própria estrutura social.

Vista com indiferença até então, a criança não era percebida com necessidades diferentes das do adulto. O estudo que o autor apresenta e que se ocupa das imagens da infância burguesa mostra como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e de família. Nascido no contexto burguês, este sentimento sustenta-se na mudança de inserção da criança na sociedade, passando a ser merecedora de cuidados e de educação desde o momento em que sobreviva. Mudam significativamente as relações no meio social. Vimos nascer nessa época um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em “paparicação”, ou em “moralização”, que acabam por se refletir como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade.

Em Rousseau, tanto o estudo da infância, cuja existência este autor normaliza e nomeia, como a ação educativa aplicável a ela, amplamente desenvolvida no *Émile*, podem efetuar-se de acordo com sua natureza. Diz ele: “*Cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria*”. Esta afirmação, apesar de integrar um conjunto de máximas que em sua obra inauguram

uma forma própria de pensar a educação da “criança da natureza” pela natureza, não significa deixar a criança à própria sorte, crescer espontaneamente. Esta leitura, geralmente feita por educadores, desconsidera outros aspectos de sua obra, que, mesmo sendo extremamente contraditória, exalta o papel do educador na condução das crianças, às quais deve orientar em direção ao que é natural. (Cerisara, 1990)

Considerado por vários autores como autor da “concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna”, Rousseau vislumbra a infância como um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. Para ele, a ação do educador, neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância, que marcam a diferença em relação à ‘razão adulta’. (Naradowski, 1994, p. 33-34)

Percebe-se, nesta certeza absoluta da orientação da criança pelas “leis naturais”, a preocupação de formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. A função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela pedagogia como sua maior tarefa. A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte, como veremos, de uma forma ou de outra, seja pela preservação desta infância, seja pela disciplinação.

Quase dois séculos depois de Rousseau instaurar sua concepção, Freinet, também francês, num contexto marcado pelo pós-guerra, vai resgatar a esperança na criança em fazer frente à corrupção adulta. Para Freinet, pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se pautem nas “virtualidades humanas”. Virtualidade que esta originalmente presente na infância (criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação) e que potencialmente possibilitará a

construção de uma nova sociedade (o capitalismo, para Rousseau, o socialismo humanista, para Freinet). (Nascimento, 1995, p. 46)

Mesmo tendo sido Freinet um dos educadores modernos que mais se preocupou em vincular a escola à vida concreta dos alunos (pois só a vida educa), mesmo sendo pioneiro em exaltar a necessidade do respeito às condições sociais da criança e das diferenças daí decorrentes, sua obra não escapa ao conflito tradicional da intervenção pedagógica, cedendo à ideologia da preservação da infância e à proposta de manter as crianças afastadas da participação no mundo adulto.

A pedagogia contemporânea tem assumido estas mesmas dimensões contraditórias. A noção de “natureza infantil”, amplamente discutida a partir da obra de Bernard Charlot (1979, p. 102-103), ao expressar seu duplo sentido acaba por dicotomizá-la. Para o autor, por um lado, sendo a criança naturalmente um ser fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo, caberia à educação combater tal natureza, recusando os “interesses naturais”. A tarefa pedagógica consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos. Noutro pólo, a idéia da preservação preocupa-se em não destruir a “inocência original”, protegendo sua natureza. Aqui a ação do educador deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis. Por esta perspectiva, a pedagogia apenas traduz conceitos vindos da filosofia e elabora representações da infância como uma natureza contraditória: ao mesmo tempo inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Entendo que nos dois sentidos a criança é identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência e subjugada à direção do adulto.

Numa visão antagonizada destes dois extremos, perde-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança concreta, que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, etc. Vistas em sua positividade, estas mesmas competências serão orientadoras de uma ação do intencional, de um movimento que rompa com os extremos de uma orientação “espontaneísta” ou coercitiva e que tome a criança a partir de seu pertencer social.

Lembremos, porém, que a pedagogia, não raro, elabora significações da infância que tomam o conceito de natureza humana e associam-no a uma gênese original (natureza infantil), e a um processo “natural” de desenvolvimento, que seria impulso da própria natureza. Estabelece-se no ideário pedagógico um jogo de significações, inclusive no nível etimológico, que consolida uma concepção em torno da idéia de evolução natural numa dada sociedade na qual não se contempla a noção das diferentes culturas.

Se a pedagogia (tradicional e nova) dissimula a “*significação social da infância por trás da idéia de natureza humana e de luta contra a corrupção*” e a criança não é vista como ser humano, como um ser social em desenvolvimento; também não a considera em termos das relações sociais que estabelece (Charlot, op. cit., p.30) Desconsiderando-se as desigualdades sociais, tem-se como consequência sua própria ratificação.

Neste embate, contextos extremamente desiguais passam a suscitar, no interior desta mesma pedagogia, soluções condizentes com os princípios humanitários em fortalecimento na virada do século, e resultam numa fértil diversificação de projetos educativos. Novos projetos que ao passarem a garantir o direito de ser criança nas instituições educativas nos fazem pensar, como o fez Faria (1993, p.226), ao referir-se às creches italianas, na possibilidade destas “*poderem ser um lugar de resistência e*

transgressão, de uma outra nova descoberta da infância, e portanto, de construção de uma nova sociedade.”

3.2. - Outros tempos, outras relações ?

Quando a *Modernidade* inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a esta educação um caráter mais institucional e normalizador, as instituições educativas passam a justificar sua atuação com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social.

Tanto a escola na origem de sua universalização, como os asilos e as creches, apregoavam como objetivos a preservação dos novos cidadãos das mazelas sociais e a entrada no mundo adulto já contaminado pela “perigosa miséria”. Os ideais de “salvação” se disseminam nos meios políticos e na elite econômica do Brasil oitocentista e procuram justificar-se nas ciências médicas via o *sanitarismo* e o *higienismo*; nas ciências jurídicas, via a “proteção” da infância, que de fato não resultaram em mais do que esparsas iniciativas privadas de caráter beneficente. (Kuhlmann Jr., 1997).

Mesmo na entrada do século XX, a criação de órgãos estatais voltados para a infância mantiveram poucas ações concretas, apesar da grande disseminação de um ideário higienista de combate à miséria.

Todas as ações de assistência à infância se caracterizaram por uma justificativa científica individual e positivista voltada para a imputação da culpa ora ao indivíduo,

ora à família, dirigindo a eles programas e políticas *assistencialistas*, para solução dos problemas sociais das crianças.¹⁹

Com base principalmente nas ciências médicas, as ações de assistência infantil pretendiam uma educação da população tendo sob parâmetro os “*hábitos, costumes e valores*” das classes mais favorecidas. (Kuhlmann Jr, 1991 e 1997). A mesma sociedade nacional que valoriza a família como núcleo de desenvolvimento do modelo econômico capitalista industrial, vê como resultado da desigualdade social a situação insustentável das condições de vida das famílias e propõe a criação de programas e instituições que exerçam uma ação paralela e até substituta de educação da criança para submeter as novas gerações aos padrões sociais, morais e até sanitários considerados necessários para o desenvolvimento, às custas de um controle social via as instituições educativas.

Sem dúvida, no âmbito das contradições sociais que marcaram o novo século, o caminho da universalização da escola acaba por consolidá-la como um local para uma maior difusão dos conhecimentos exigidos, para uma inserção social mais privilegiada, sem perder seu caráter normalizador.

Podemos dizer que, neste aspecto, tanto a instituição escolar como as novas instituições voltadas para a educação da criança que surgem no início deste século no Brasil, (creches, jardins de infância) tinham pretensões educativas semelhantes e pautavam-se nos mesmos princípios “científicos” higienistas, protecionistas e *assistencialistas*. De acordo com Kuhlmann Jr (1997, p. 8):

¹⁹Dentre outros autores que trazem esta discussão estão Kramer, 1982, Alvim & Valladares, 1988 e Martins, 1993.

Na organização racional dos serviços de assistência adotou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactentes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da "verdade", capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da "melhoria da raça" e do cultivo do nacionalismo.

De fato, as preocupações e projetos de intervenção sobre a chamada "questão social" e a infância pauperizada, foram acompanhadas desde o século XIX de uma produção intelectual voltada para a infância, sobretudo a infância pobre.²⁰

As ciências que orientavam o nascimento das instituições de educação da infância, sobretudo as ciências médicas, sob a forma de Pediatria ou Higiene, pautavam-se numa orientação baseada na neutralidade e no estabelecimento de padrões hegemônicos, universais e humanitários, que nesta mesma direção aliavam-se à Pedagogia, ao Direito e à Assistência, e até mesmo à Sociologia. O objeto de preocupação aqui era pois, a infância pobre sem distinção de idade. A delimitação etária parecia ser mais enfatizada apenas no caso do nutriz / lactente, mas a assistência apregoada era genérica e voltava-se para as crianças consideradas ameaçadas, abandonadas, desvalidas... responsabilizadas por sua exclusão.

É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia alicerçada num pacto do controle social. Esse mesmo movimento, porém,

²⁰ O Código de Menores de 1927 institui no Brasil o termo 'menor', como categoria para designar as crianças consideradas abandonadas e delinquentes. Mais tarde, já nos anos 60 - 70, os cientistas sociais serão pioneiros na pesquisa sociológica sobre o tema do "menor abandonado e infrator". Ver Alvim & Valladares, 1988.

evidencia uma preocupação com a criança e com uma delimitação etária que decorrerá no desenvolvimento de novos campos científicos tais como a Biologia e a Psicologia infantil, que vão ocupar-se basicamente de uma caracterização das etapas do desenvolvimento infantil. Mais tarde, as Pedagogias, que vinham se desenvolvendo desde o fim do século (entre outros autores: Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi) ganharão com a Psicologia novos elementos para invenção de atividades educativas para as crianças dos “jardins de infância”, e que se destacaram por diferenciá-las das atividades típicas da escola tradicional. Esses métodos trarão a base para o desenvolvimento do campo pedagógico que passa a ter como objeto a criança de 0 a 6 anos antes mesmo de se tornar o “aluno” e ingressar na escola convencional .

Em recente estudo histórico Schmidt (1997), analisando o conjunto de teses da I Conferência Nacional de Educação em 1927, identificou um determinado entusiasmo pela infância no Brasil (entre 1889 e 1930), explicitado na preocupação dos intelectuais brasileiros com a educação como preservação, prevenção e preparação da infância, além da produção e difusão de diferentes saberes acerca da criança que expressavam as contradições de uma sociedade que se industrializava. O discurso pedagógico tornava-se enfático na valorização e explicitação da criança, tomando-a como objeto de estudo a partir de temas como higiene, moral e trabalho, que “ *passaram a interferir na maneira de se olhar e de se expressar esta criança, particularmente no cotidiano educacional, como objetivo de construir a infância nacional.* ” (sic) (op.cit., p.193-195)

Verificou-se nesses discursos que a criança, como objeto de estudo, passou a ser vista como membro da sociedade, como um organismo vivo, ativo, influenciável e adaptável ao meio ambiente. Sobre bases científicas, sobretudo da Psicologia experimental,

projetam-se os meios e os espaços de sua educação e assim *“as crianças poderiam ser orientadas, pela escola, a construir o ideal para o qual já nasciam parcialmente predestinadas.”* (op. cit. p. 200)

Antes desse momento, os Congressos de Proteção à Infância (realizados em 1922 e 1923), já enfatizavam os temas pedagógicos e, sem deixar de manter seu caráter assistencial, pretendiam contribuir para amenizar a pobreza e divulgar o pensamento científico.²¹

A descoberta da primeira infância como “objeto cultural” teve como uma das condições entre múltiplas influências, o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos. A descoberta da criança como “aprendiz intelectual” e a invenção de atividades próprias para esta idade somaram-se numa definição social da infância, fazendo recuar para a mais tenra idade o “bebê”, como objeto de cuidados fisiológicos e afetivos, e fazendo começar muito mais cedo a primeira infância como período que reclama, também, cuidados culturais e psicológicos. Se há um fator de ordem objetiva para a expansão das instituições de educação infantil, vinculado à necessidade de guarda das crianças, há outro que diz respeito à definição da infância como objeto pedagógico e como período de aprendizagem. (Chamboredon & Prévot, 1986, p.32-42)

Essa posterior *“aparição da idade bebê não pode deixar de ser interpretada como uma construção social”*, pois surge principalmente em consequência *“não apenas de mudanças médicas internas da ciência médica, mas também do desenvolvimento de*

²¹ Sobre assistência no início do século (como forma de educar para integração à nova sociedade), e sobre os Congressos Científicos, ver Kuhlmann Jr., 1991.

novas práticas de saúde, de mudanças ideológicas e culturais, de redefinições políticas do proletariado, etc.” (Pais, 1993, p.29-30)

As transformações da definição social da infância têm levado desde o surgimento dessas instituições não-escolares (que recebem denominações diferentes em cada país) a uma produção pedagógica voltada para práticas, espaços, materiais, etc., diferentes das formas escolares tradicionais e, por outro lado, contrários a uma intervenção calcada no “desabrochar da natureza da criança”. Mas esta mesma “invenção” e racionalização de atividades para a infância também convergem, como destacam os autores franceses, *“num movimento que se poderia chamar de “institucionalização” da infância, no sentido de haver organização sistemática de instituições, regras, quadros de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança” (Chamborebon e Prévot, 1986, p.46)*

A trajetória discutida até aqui mostra como a infância tem permanecido como “a mais duradoura das utopias concebidas pela modernidade”, só sendo repensada mais contemporaneamente, como afirma Calligaris (1994, p.6-4) :

Como tantos outros ideais imaginados nos últimos 200 anos, o do mundo maravilhoso das crianças também entra em crise na era pós-industrial e pós-moderna.(...) Este tempo de separação da vida adulta, protegido pelo amor parental, miticamente feliz, surgiu em nossa cultura há apenas dois séculos, quando o individualismo triunfou no ocidente.

A situação social da infância mantém contornos extremos. O mito da infância feliz esbarra cotidianamente na violência, no abandono, no consumo infantil, no abuso sexual, etc., que desvelam um outro lado do mundo infantil dos sonhos da humanidade, transformando-o *“numa caricatura perversa do próprio mundo adulto”*. (loc. cit.)

As marcas dos contextos sociais, sempre presentes, mas mascaradas pelas abordagens centradas no sujeito tomado então como indivíduo, gritam suas diferenças e imprimem novos contornos às “infâncias” (de diferentes classes, etnias, etc.) da sociedade atual. Até mesmo a infância reinante nos estratos sociais médios, aquela mesma, à qual se permitiu estender os anos de vida como criança num mundo protegido das preocupações, tem também, hoje, sua extensão cada vez mais encurtada. Com uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos, a criança volta a ser vista como “adulto em miniatura”.

Mesmo tendo “conquistado” um espaço particular no mundo social, a criança, mais do que participar dele, torna-se depositária de nossas projeções; onde, então, preservar-se na liberdade e na independência em suas realizações? Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se ambivalente em seus projetos educativos calcados, tanto na preservação de uma infância idealizada, como no enquadramento em um mundo adulto.

A infância idealizada pelo adulto chega a corresponder a uma mitificação, como bem aponta Chombarte De Lauwe (1971, apud Rosemberg, 1976, p. 1467):

(...) Através da mitificação existe uma reivindicação fundamental para si, uma forma de escapar ao tempo e à opressão dos papéis impostos pela sociedade, como também uma recusa do mundo tal como é vivido pelo adulto, em função de estruturas sociais, de instituições, de normas, sem nenhuma ponte em comum com o mundo desejado e projetado na infância.

No mundo moderno, a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição) convivem no mesmo espaço. O “direito” de compartilhar do mundo adulto representa de fato a própria ausência de seu direito à infância , sobretudo da criança pobre. As mazelas do capitalismo compartilham com as crianças as condições de existência adversas ao mundo infantil e estas têm sua infância furtada do exercício do sonho e da liberdade, substituídos pela voracidade do mercado e do consumo. Para uma imensa maioria resta a miséria e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho, quase sempre como membro desqualificado, conforme ocorre no Brasil, em cujo país a inserção precoce da criança no trabalho não é novidade. Mesmo fora dos espaços informais, não são poucos os programas de governo que se proclamam educativos, que estabelecem oficialmente uma inserção “ preventiva” da criança no trabalho, instaurando “dois pesos e duas medidas” para a educação da infância na sociedade atual.²²

Mongin (1994, p.6-7), num interessante ensaio, lembra que Tocqueville já havia antecipado “implicitamente o desaparecimento da distinção hierárquica entre adulto e criança”, chamando a atenção para um outro aspecto desta dimensão antropológica:

É aquele que corresponde ao tempo da infância, a este ritmo particular que se distingue daquele do mundo adulto no sentido em que traduz um certo estado de vulnerabilidade.(...) aquilo que tanto faz falta às sociedades contemporâneas: um tempo que respeita o sonho, a indecisão o arbítrio próprio da ficção.

²² Sobre o tema : crianças sem infância no Brasil, ver importantes ensaios publicadas no livro organizado por Martins, 1993.

Para ele, paradoxalmente, a sociedade que idealiza a criança como forma de ressuscitar seus sonhos e revelar suas fragilidades ocultas, acompanha o desaparecimento do tempo da infância. Um tempo que acaba sendo sufocado por uma sociedade que recusa a incerteza e os “horrores sociais do nosso tempo”.

Podemos então questionar como Felix Guatarri (1987, p.54), em seu conhecido texto “As creches e a iniciação”: “Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão ?” Afirma o autor:

O fato de que as crianças possam exprimir-se pela pintura, dança, canto, organização de projetos comuns, etc..., sem que o conjunto destas atividades seja sistematicamente recentrado sobre as finalidades educativas clássicas (integração à sociedade e respeito aos pólos personológicos e familiares), permite ao desejo delas escapar, numa certa medida, da modelagem da libido que tende a se sujeitar à política capitalista da descodificação generalizada dos fluxos. (idem).

Estaria a superação do dilema fundamental da pedagogia dependente de uma solução ficcional, tal como nesta irônica proposição ? “(...) *não tem problema: logo a engenharia genética resolverá de vez os embaraços de nossa pedagogia, e nos oferecerá, como crianças clones felizes, construídos à imagem e a semelhança de nossos sonhos.*” (Calligaris, 1994 p.6-4)

Poderá a pedagogia contemporânea incorporar em suas representações as contraposições às idéias elaboradas no interior das ciências humanas modernas, que também têm a infância como objeto de suas preocupações, definindo-a a partir de perspectivas históricas e contextuais ? E, retomando a preocupação inicial deste trabalho, será possível pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos,

resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia ?

Mantém-se, neste caso, a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional (creche) que, na medida em que se co-responsabiliza pela criança, passa também a constituir um discurso próprio acerca das condições de permanência das crianças em seu interior, assim como da configuração dos profissionais que nela passam a atuar. Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que como vimos têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui encontram-se em processo de constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil”²³ necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais, e que são, como diz Narodowski (op.cit, p.24), “ *o suposto universal para a produção pedagógica*”.

A definição destes contornos em termos de projetos educativos, deverá levar em conta não só as especificidades da origem de cada instituição, mas sobretudo as referências discursivas que apresentam a infância sob ângulos antes desprezados tanto na pedagogia

²³Esses termos já indicados na introdução, foram aqui cunhados para delimitar um recorte particular dentro da área pedagógica, similar como origem etimológica, mas não suficiente para explicar a configuração da educação de crianças em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola

como na psicologia. Apesar de a Psicologia ter se estabelecido, neste século, como uma área de conhecimento privilegiada pelo campo educativo, ela nem sempre tem incluído uma reflexão que permita lidar com variáveis sociais. Só mais recentemente é que um conjunto de teorias denominadas *interacionistas* passaram a ser divulgadas entre nós, permitindo uma abordagem do processo de desenvolvimento humano a partir de relações socioculturais.

Para Rosemberg (1976, p. 1470), a solução deste paradoxo, pelo menos ao nível do conhecimento, só pode surgir de uma contribuição interdisciplinar, “*pois enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar [grifo meu] crianças*”:

Se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia), a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde.

A crítica à universalidade da infância, enraizada pela Pedagogia, vai ser mais recentemente apontada por aqueles que enfatizaram e reconheceram a sua heterogeneidade, decorrendo em escolas pedagógicas que proclamam o respeito “*as características propriamente infantis e às diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância como parte dessas características*” (Narodowski, op.cit.,p. 27)

Neste sentido, Pais (1993, p.36) em seu livro “Culturas Juvenis”, ao refletir sobre a juventude, nos permite também pensar sobre a infância. Para ele, a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente *unidade*, mas também na sua *diversidade*. Não olhando a juventude como “*um conjunto social cujo atributo principal é o de ser*

constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens(...)”

A incorporação deste mesmo conceito de “infância heterogênea” indicado, a partir da história, da sociologia e da antropologia, passa a integrar mais recentemente no Brasil²⁴ as diferentes áreas de conhecimento que se referem à infância, cada qual em seu âmbito, incluindo elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade.

Por outro lado, uma vez que “a infância nasce e existe para outro” – no discurso e no real, fazer investigações sobre a infância significa, salvo raras exceções, tratar das circunstâncias nas quais sua vida se desenvolve, não da sua existência em si mesma.(Becchi, 1994, p.63) Desta forma, a infância “é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e estuda”. (Lajolo, 1997, p.225)

Para dar a palavra à infância, diz Becchi (1994, p.83):

*(...) é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não adultos – de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura(...). E implica sobretudo práticas de encontro com a criança, com **enfants reais** e a estimulação da leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem; colocar em questão o estereótipo do desequilíbrio e da unidirecionalidade de comunicação entre adulto e imaturo e admitir uma desinibição do ouvir, como a coragem de recolocar em questão o estatuto absoluto da nossa palavra e dos seus já desgastados poderes.*

²⁴ Tal como indicam as pesquisas analisadas no IV capítulo deste trabalho.

Neste sentido, diz ainda Larrosa (1998, p.230-232) que *“alteridade da infância é (...) nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.”* Infância esta, cujo sentido capturamos, explicamos, nomeamos e nele intervimos, é algo que é sempre um outro que *“inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.”*

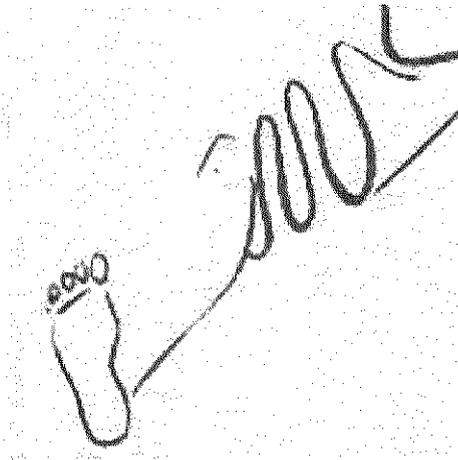
O horizonte da heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos permeia todo o discurso referente à infância e está presente nos diferentes níveis de análise deste “objeto”, passando a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que acena para sua insuficiência e para os limites de uma orientação pautada em pré-definições.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido.

Em meu entender, esta complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, que não admite a transposição, de forma exclusiva e parcial, da visão de qualquer um dos recortes acima explicitados. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”, um tempo, como diria Larrosa, enigmático.

Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

Explicitados os desdobramentos que constituem toda intervenção educativa e em consequência toda produção intelectual, especialmente aquela relacionada a uma Pedagogia da Educação Infantil, torna-se necessário analisar, mesmo que brevemente (antes mesmo da análise da produção pesquisada), o que constitui o campo pedagógico em si. A partir desta análise pode-se então vislumbrar suas relações com outros campos científicos.



*A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.*

Capítulo 4

A Pedagogia nas Ciências Humanas e Sociais

4. A PEDAGOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

“A ciência (...), longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para os seus maiores vãos e audácias.”

Antsio Teixeira

(Apud, BRANDÃO & MENDONÇA, 1996)

Sem pretender recuperar aqui toda uma extensa trajetória de discussão sobre o objeto e o estatuto científico da Pedagogia, minha tentativa será de estabelecer uma aproximação a respeito dos limites e perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção.²⁵

Desta maneira, parto do princípio de que uma Pedagogia da Educação Infantil caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da Pedagogia (em seu sentido mais amplo), uma vez que a meu ver o objeto desta está essencialmente ligado à toda e qualquer situação educativa (como organização, estruturas implícitas, práticas, etc.). De fato, em sua trajetória o campo pedagógico, não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não - escolares tais como a creche e a pré-escola.

Não é novo falar de uma “didática pré-escolar”, o próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos percursoros europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos “jardins de infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos, tal como mostra o recente

²⁵ Como já vem sendo indicado desde o início deste trabalho, não é minha intenção advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos. O recorte de análise estabelecido não

estudo de Kuhlmann Jr e Barbosa. (in: Kuhlmann Jr, 1998, p. 8) Modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Porém, como já disse anteriormente, estes modelos, influenciados por uma Psicologia do desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras, com vistas a enquadramento social através de práticas e atividades que se propunham mais adequadas à pouca idade das crianças.

O novo, em relação a esta tradição, apresenta-se através de uma produção recente que resulta de influências teóricas e contextuais antes não colocadas. Mudam as formas de fazer e de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, que passa a se dar em instituições educativas, estabelecendo-se como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais. A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, como um campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pela trajetória das pesquisas recentes analisadas neste trabalho, situa-se inicialmente também no âmbito da Pedagogia. Desta forma, nos interessa discutir a sua própria delimitação como campo científico.

De acordo com Mazzoti (1996, p.3) a Pedagogia, "*tem sido tomada ora como tecnologia, ora como ciência, ora como filosofia aplicada*", e raramente como uma ciência autônoma que examinaria as práticas pedagógicas. Isto porque não se aceita que uma prática possa dar origem a uma ciência ou ser uma ciência.

Esta mesma perspectiva é reforçada pelo pesquisador italiano Riccardo Massa (1997) quando afirma que enquanto a Pedagogia se prender a valores e ideologias, ela se reduz à Filosofia e quando se refere apenas a técnicas e relações, reduz-se à Didática ou à Psicologia. Para ele, a Pedagogia tem um estatuto específico que tem como objeto os sistemas de ações inerentes às situações educativas - um objeto muito material que permite à Pedagogia se colocar como uma teoria de estrutura implícita à experiência educativa (Massa, 1997). Desta forma, seu relacionamento com as outras áreas deve ser de apropriação de todos os aspectos de outros campos a ela relacionados, “*sem complexo de inferioridade*”. A Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como ciência da Educação.

O que se vê hoje é que as mais diferentes práticas sociais recorrem à Pedagogia: “*Paradoxalmente a Pedagogia morre, mas é tudo ‘pedagogizado’ (excessivamente)*.”²⁶ (Massa, 1997).

De fato, se por um lado a Pedagogia é destituída de autonomia por aqueles que consideram a impossibilidade de se estatuir um conhecimento científico de base prática, por outro, temos assistido a uma construção da Pedagogia como forma de consolidar seu estatuto e dar conta de uma demanda concreta de organização das práticas e das experiências educativas humanas, mas que é essencialmente diferente delas.

Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de

abrangência relacionados à educação e à infância, como destacarei mais à frente neste capítulo.

²⁶Massa, 1990; 1988.

decorrer da pesquisa (incluindo a voz dos sujeitos sobre a questão), o pesquisador se mantém no lugar daquele que, se diferencia, como diz Gouveia (1994, p.68): *“por trazer um conhecimento de quem pode e deve ir além do senso-comum, modalidade esta que é respeitada mas deve ser superada, exatamente onde a pesquisa possibilita ultrapassar a mera inserção prática.”*

Assim, se podemos concordar que a Pedagogia não seria uma ciência porque *“uma ciência é um campo de conhecimentos e procedimentos que tem autonomia epistemológica”* (Freire apud Nogueira, 1994), concordaremos também, por outro lado, que todo conhecimento científico é de fato um conhecimento em constante movimento, independente do grau de “acabamento” de cada campo científico / ou de cada ciência. Tanto as ciências que estão em processo de constituição, no sentido de constituir um estatuto teórico bem definido, como aquelas consideradas “acabadas”²⁷, mantêm uma permanente elaboração no sentido de estabelecer normas e interpretações que exigem uma construção constante de suas leis, através de processos de definição / redefinição e estruturação / reestruturação de suas bases teóricas que apontam para a descoberta de novos fenômenos.

Assim, tomarei aqui como princípio fundamental, como o fez Mazzoti (1996, p.15), que é possível constituir uma ciência da prática educativa, que se coloca como a própria condição de refletir, que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas: *“pode-se dizer que a tessitura apresentada pelas Ciências do Homem possibilita a exposição dos limites do fazer educativo, mas não é suficiente para estabelecer a efetividade do fazer educativo.”*

²⁶Massa, 1990; 1988.

²⁷O uso deste adjetivo: “acabadas” está sendo feito de acordo com Kuhn (1992).

Entendo que a produção de cada uma das áreas das Ciências sobre o fenômeno educativo além de referirem-se ao objeto próprio, constituem-se em contribuições para o campo educativo. Porém, esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica conseqüente, que se configura como o próprio objeto de produção do campo educativo. De acordo com Freitas (1995, p.39):

A Pedagogia opera em nível qualitativo próprio, que difere de cada uma das ciências que lhe dão suporte na compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a Pedagogia ao domínio de cada uma destas ciências de fundamentos dilui seu objeto de estudo e impede um tratamento do fato pedagógico no seu nível qualitativo próprio.

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que tem para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação.

Nóvoa (in: Pimenta, 1996, p.74), autor português que tem se dedicado ao debate das ciências da educação e da formação dos educadores, ao se referir aos desafios atuais impostos ao universo educativo diz :

Doravante, não é mais admissível uma acção pedagógica que não se pautar, desde a organização de programas à sua realização e avaliação, por enquadramentos científicos e teóricos e por desenvolvimentos metodológicos extremamente elaborados do ponto de vista conceptual e praxiológico.

A Pedagogia, como a ciência da educação, distingue-se radicalmente da atividade educativa em si por definir-se como o conjunto de estudos sobre a / da educação e pela

reflexão sistemática sobre a prática: Assim, a Pedagogia, como estudo sistemático, toma como ponto de partida a prática, como objeto inconcluso e histórico, e a ela retorna. (Pimenta, 1996, p. 39 -70)

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação – no caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que a partir do conhecimento psicológico observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica.

Dito isto, posso afirmar desde já que a produção aqui analisada, que tem como objeto a educação da criança pequena, tem revelado construções teóricas que, sustentando-se em bases empíricas e teorizações anteriores, vêm permitindo a identificação de um conjunto de “regularidades e peculiaridades” que suscitam novas frentes de investigações. Os construtos já identificados pelas pesquisas analisadas, como será demonstrado a seguir neste trabalho, permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias.

Sobre a particularidade do estudo pedagógico concordam até mesmo aqueles que, como Anísio Teixeira (In: Brandão & Mendonça, 1997, p. 202), distinguem a educação da ciência, situando nas chamadas ‘ciências-fontes’, a responsabilidade por:

(...)dar um caráter mais científico à ação desenvolvida no campo educativo”. Para ele, “nenhuma conclusão científica é diretamente transponível em regra operatória no processo de educação. Todo um outro trabalho tem de ser feito para que os fatos, princípios e leis descobertos pela ciência possam ser aplicados na prática educacional.

A Educação de posse dos “instrumentos e recursos necessários” pode então projetar “seus maiores vãos e audácias”. Desta forma, o que se coloca então como plausibilidade de constituição do campo educativo é, sem dúvida, a criação e o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares, em que a produção do conhecimento possa ser o resultado de diferentes olhares sob um mesmo fenômeno.²⁸ Neste processo de investigação, cabe à Pedagogia justamente o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico, como característica fundamental do fenômeno educativo.

O que caracteriza a investigação educacional é, como já dizia Sacristán (1978, p.165 - 166), o fato dela ir “*perseguindo a sombra que ela mesma tem que ir criando*”. Esta peculiaridade estabelece definitivamente a união teoria-prática na Pedagogia.

A própria ação nos proporciona as pistas para penetrar num objeto tão complexo. Essa ação não pode reduzir-se ao espontaneísmo, porém, nunca deverá ser uma realização proveniente das diretrizes de um plano rigidamente travado, e sim de um programa que se vá orientando à medida em que confronta as realizações com as próprias previsões.

²⁸ Sobre as relações entre as disciplinas ver o item 3.1

Entendo que uma colaboração disciplinar na investigação educacional depende deste carácter utópico (não no sentido idealista ou salvacionista, mas como perspectivação das possibilidades educacionais desejadas), e da conexão entre a investigação e a prática pedagógica inerentes aos projetos educativos em constante transformação, típicos de um fenómeno que se caracteriza como prática social histórica.

4.1 - As possibilidades de uma Pedagogia da Educação Infantil.

As origens da Pedagogia na modernidade, como disciplina são marcadas por orientações teóricas de alguns de seus predecessores (como Herbart, Dewey, Claparède) que traziam, de uma forma geral, dois princípios comuns: a necessidade da alimentação de estudos pedagógicos por disciplinas auxiliares e a crença no atrelamento da prática pedagógica à Psicologia para aprender com ela “*procedimentos experimentais, bem como seu objeto e destinatário privilegiado: a criança.*” (Warde, p.330 In: Freitas (org.), 1997)

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objeto, desde a Pedologia²⁹ até a moderna Psicologia Infantil foram, de fato, sofrer uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. Como vimos no capítulo anterior, a criança passa a ser o aluno, e o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já

²⁹ Pedologia – área de estudo que buscou se afirmar na Europa na transição do século XIX e que pretendia o estudo natural e integral da criança, sob o aspecto biológico, o antropológico e o psicológico.

produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo.

Atualmente, a fronteira dos debates entre os educadores brasileiros, sobre a própria definição deste campo, quando toma como principal objeto o ensino, no âmbito da Didática, limita-se às instituições escolares, deixando de fora inclusive toda uma pedagogia relativa aos movimentos sociais que também estabelecem relações tipicamente pedagógicas nas mais diferentes práticas sociais.

As pesquisas pedagógicas têm tomado como ponto de partida a própria definição da Didática e de seu objeto, traçando uma delimitação que a situa no âmbito das relações de ensino - aprendizagem. Desta delimitação depende o entendimento do que há de geral na Didática e o que se coloca nas Didáticas Específicas.

No conjunto das reflexões feitas sobre esta especificidade entre os especialistas da área, Magda B. Soares (apud Warde, 1995), no início dos anos 80, procura definir o objeto da Didática e da Prática de Ensino. Para ela, a prática de ensino remete-se à especificidade de cada área de conhecimento a que se refere e, *“à Didática caberia estudar a aula, procurando analisá-la e descrevê-la como um fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independente da diversidade de contextos em que se dá, e da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem”*, atribuindo, porém, à Didática Geral a função de subsidiar *“o professor a compreender a ‘ação pedagógica no contexto escolar’ e não apenas restrito ao processo ensino – aprendizagem.”*

Esta definição, ao extrapolar os limites do ensino, abre a possibilidade de relacionarmos o objeto da didática com aquele que vem a ser o objeto da educação infantil, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de educação e cuidado.

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola³⁰ diferenciam –se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola , creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto um diferenciador qualitativo. Apesar da qualidade da educação não ser aqui diretamente objeto de preocupação, é, no entanto, uma preocupação inicial desta pesquisa.

Estabelecida a diferenciação supra referida podemos por ora, então, afirmar que o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino – aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços

³⁰ Neste caso, tratarei indistintamente da creche e da pré-escola como instituições de educação infantil, sem contudo, ignorar a distinção de suas origens e configurações.

pedagógicos não - escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens.³¹ Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar'³², mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e de pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e

³¹ Esta expressão foi utilizada referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. *I cento linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Italia, 1995. Esta poesia acompanha as ilustrações no início dos capítulos desta tese.

³² Desde minha dissertação de mestrado venho trabalhando com esta categoria 'versão escolar do conhecimento' para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. (Rocha, 1991)

experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito³³.

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito - criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos objetivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o ensino fundamental) tenham elos comuns. Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas a partir de uma “infância em situação escolar”, incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária. Alguns exemplos deste novos parâmetros seriam, o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes.

Não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo “ensinar” que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino - aprendizagem no contexto escolar. Como já

³³ Não me cabe aqui discutir os domínios da formação, porém acredito que a identificação da produção que tem contribuído para a constituição deste campo pode apresentar indicativos nesta direção.

disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino. De fato, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do ensino fundamental, embora seja o “ensino” o seu objetivo precípuo.

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Além do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir.³⁴ Se tomar a escola como local privilegiado para a formação, significa partir do “*conhecimento do mais sistemático e desenvolvido*” para entender “*o menos sistemático e desenvolvido*”. (Freitas, 1995, p.38), fazer o movimento inverso pode revelar características e peculiaridades de outros contextos educativos em processo de constituição. Esta convicção me leva a compreender que cada uma destas instituições (escola e pré-escola) detêm especificidades próprias relacionadas a sua história, organização, finalidade, etc., que merecem abordagens específicas.

³⁴ A publicação brasileira: Campos, M. M & Rosemberg, F. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da criança. MEC/SEF/COEDI, 1995. expressa aqueles direitos os quais se têm colocado entre nós como os indicadores de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à educação e a criança, independentemente de sua limitação etária (escolar ou não), necessitam, a meu ver, estabelecer um maior diálogo, que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que tem se dado tradicionalmente, ou seja, da educação infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões.

Por ora, a predominância que os estudos da educação brasileira dão à escola, indica a necessidade de enfatizar os contextos não - escolares, neste caso, a educação infantil, ainda como forma de fortalecimento e definição de um campo particular, sem perder de vista, contudo, esses relacionamentos mais genéricos, pois o estudo de uma “Pedagogia da Educação Infantil” não pode desvincular-se do âmbito ao qual pertencem, uma “Pedagogia da Infância” e a Pedagogia de maneira geral, uma vez que ela mesma inclui diferentes sujeitos e diferentes contextos educativos como bem alerta Riccardo Massa³⁵, : *“A Pedagogia não se preocupa só com a criança. (...)”* (Massa, 1997, entrevista)

Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: Valeriam para a educação infantil parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária ?

Minha tendência neste momento é responder que definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação

³⁵ Riccardo Massa, pesquisador italiano que tem atuado na área dos movimentos sociais e da formação de educadores. Escreveu entre outros livros: *Instituizione di pedagogia e scienze dell' educazione*. Laterza, Roma - Bari, 1990.

como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas - pedagógicas³⁶ estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos).

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, e tenha como objeto a própria relação educacional – pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual, etc. Acredito que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos). Mas fiquemos alertas. Por se referir a instituições educativas, toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências: liberdade – subordinação, dependência – autonomia, atenção - controle, inerentes à relação infância e Pedagogia.

Acredito que há algo de genérico no conhecimento pedagógico que sempre estará em relação com suas dimensões mais particulares e vice-versa. A acumulação da produção científica da educação infantil certamente traz para a Pedagogia questões que são pertinentes aos seus problemas gerais. O mesmo se pode afirmar, portanto, sobre o relacionamento de dimensões específicas entre si, que também têm uma influência na constituição do campo de conhecimento estudado.

³⁶ O termo “educacional – pedagógico ” tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança). Ver em MEC/COEDI, 1996.

4.2 - A pesquisa em Educação e as Ciências Humanas e Sociais:

interfaces e relações

A trajetória recente das pesquisas em educação infantil estudadas neste trabalho revela um processo de constituição teórica que recorre à apropriação de outros campos. Desta forma, considero que toda produção que contribua para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil está necessariamente relacionada, em um nível mais amplo, à própria Pedagogia e a um conjunto de outros campos científicos. No desenvolvimento deste item, parto do princípio de que a Pedagogia deva se apropriar de todas as áreas, sem que isto signifique uma ameaça ao seu objeto: *“toda disciplina pode contribuir para a explicação de um subconjunto limitado de fatos que entram na problemática de uma outra, mas não significa fusão.”* (Isambert, 1992, p.173).

A maior parte dos trabalhos de pesquisa na área da Pedagogia mantém como objeto a prática educativa, imprimindo uma especificidade ao objeto da pesquisa educacional. Existem, porém, aqueles que ao buscar apoio noutros campos, acabam por diluir o seu próprio objeto e percorrer um caminho alheio ao campo educativo. São comuns os pesquisadores da área que passam a transladar-se de um para outro campo científico, do qual, inclusive, muitas vezes não conhecem a trajetória de constituição teórica. Esses tortuosos caminhos, como bem alertou Isambert (*idem*), geram estudos que não chegam a ter a profundidade necessária para uma conclusão conseqüente que permita avançar na compreensão do problema estudado.

Ao tentar aprofundar o necessário relacionamento das áreas do conhecimento científico e seu enquadramento disciplinar deparei-me com um texto de Jean Piaget (1973, p.129

-130), “Classificação das disciplinas e conexões interdisciplinares”, em que, a meu ver, ele antecipa a necessária articulação entre diferentes disciplinas para a consolidação de pesquisas buscada hoje sobretudo nas Ciências Humanas, dizia ele: “(...) *o futuro pertence às pesquisas interdisciplinares*”.³⁷ O autor estabelece neste trabalho várias conexões, a que ele chama “*conexões interdisciplinares*” procurando evidenciar a interdependência de várias ciências entre si, para um desenvolvimento científico, recíproco, a partir de exemplos observados, atendo-se às Ciências Humanas e Sociais: Sociologia, Antropologia Cultural, Psicologia, Linguística, Economia Política, Demografia, Lógica, Epistemologia, Pedagogia Experimental. Neste mesmo trabalho critica as divisões disciplinares nas universidades e destaca as perspectivas de uma atuação multidisciplinar em centros de pesquisas.

Apesar dos objetivos específicos daquele trabalho, ele nos remete para o dilema que a pesquisa em educação infantil - como um campo particular dentro do campo da educação - enfrenta, ao tentar delimitar as interfaces disciplinares necessárias para a contribuição de seu campo de atuação - qual seja, uma Pedagogia da Educação Infantil.

Permanecem hoje as questões teórico-metodológicas relacionadas a uma possível articulação disciplinar entre áreas que, mesmo pertencendo a um universo comum de atuação: ciências humanas e sociais, constituíram estatutos teóricos e trajetórias metodológicas próprios.

³⁷ A utilização da palavra interdisciplinaridade, mesmo na restrição de sua utilização técnica (na investigação e no âmbito pedagógico), comporta uma variedade de sentidos. O utilizado por Piaget nesse estudo representa apenas uma dessas possibilidades, a “do intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. Para efeito desta tese e em função da complexidade e diversidade de compreensão que este termo/conceito, pudesse suscitar, preferi utilizar a idéia da multidisciplinaridade em correspondência à idéia da presença ou interface de várias ou múltiplas áreas.

Esta questão toma hoje novos rumos quando as ciências passam a se preocupar com temas que nitidamente extrapolam as fronteiras disciplinares. Os desafios da atualidade parecem nos colocar, tanto no âmbito da reflexão como no da intervenção, frente a uma empreitada que nos exigem considerar o relacionamento dos fatores envolvidos nos fenômenos sociais, numa perspectiva de totalidade, flexibilidade de abordagem e pluralidade de possibilidades.

Disto decorre, inclusive, uma ruptura com os paradigmas clássicos e a busca de “modelos” que permitam olhar o real em sua totalidade.

As questões que se colocam hoje para a pesquisa, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, não se restringem mais à polêmica da insuficiência dos paradigmas clássicos com pretensão de explicações objetivas na análise dos fenômenos sociais . Agora, associam-se predominantemente à pertinência dos modelos explicativos pautados em perspectivas mais totalizantes.

As pesquisas em educação no Brasil tem freqüentemente privilegiado fatores macro-estruturais no momento da reflexão teórica, dissociados dos próprios dados empíricos encontrados no processo de pesquisa.³⁸ Assim, por vezes, o enquadramento teórico estabelecido (a priori) resulta em um determinismo, ou ainda, na redução dos elementos da realidade concreta à condição de meras figuras ilustrativas, além de levar a uma dicotomização entre os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno. É neste sentido que Azanha (1992, p.41) identifica na pesquisa educacional aquilo que ele denominou como “abstracionismo pedagógico”, criticando os estudos da educação brasileira nos quais os

³⁸. No estudo da produção discente dos programas de pós-graduação em educação Warde (1990), apresenta uma análise geral dos trabalhos da educação de 82-91. Quanto á educação infantil o estudo indica que 2,3% das teses e dissertações são sobre pré-escola (incluindo números residuais sobre creche), com ênfase na faixa de 4 a 6 anos.

autores operam com categorias demasiadamente abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas.

No interior das Ciências Sociais, a pesquisa sobre educação partilha dilemas próprios de um momento de transição, ao tentar apreender a realidade. Conforme já foi colocado, estes estudos acabam por formular apenas a “abstração”.

A contemporaneidade caracterizada por incertezas e rupturas instala por si uma transição que abre para a mudança de estatutos em novas bases. O mundo se apresenta mais complexo do que se poderia imaginar, e como diz Costa (1994, p.19), *“instauram-se a descrença no poder de grandes narrativas legitimadoras (...) que vão abrir espaço para que aconteça o tão esperado e desejado “olhar” novo. De acordo com a autora: “o rompimento com um modelo de tradição empirista tem intensificado na pesquisa educacional a busca por alternativas metodológicas coerentes com uma perspectiva crítica, considerando sobretudo como pressuposto da investigação, o lugar social do sujeito e seu contexto histórico.”*

Os educadores têm se debatido com críticas às orientações teórico - metodológicas, tidas como insuficientes para a análise dos problemas educacionais. A realidade educacional, como prática social que é, e pela complexidade de relações que este fato implica, representa um grande desafio à pesquisa na busca pela compreensão articulada de suas dimensões políticas, culturais, econômicas, sociais, e por outro lado nas dimensões cognitivo - afetivas, emocionais, criativas, etc.; Coloca-se, então, como desafio uma ótica que contemple suas “macro” e “micro” manifestações e uma análise

que não parta só do que é dominante, ou do que predomina, mas também do que se manifesta singularmente na prática cotidiana.

Ante tal desafio, a ciência “pós - moderna” procura reabilitar o senso - comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo³⁹. O senso - comum “*tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.*”(Santos, 1988, p.70). Não só o substrato do senso - comum, mas o espaço de suas manifestações, ou seja, a própria vida cotidiana que tem sido constantemente desprivilegiada como elemento relevante para o conhecimento do homem, ressurge atualmente com um interesse significativo.

Neste mesmo sentido, Morin (1994, p. 8) identifica a realidade como “buracos negros” os quais não são legíveis pela lógica formal. A admissão da realidade como o lugar por excelência dos antagonismos exige “lógicas flexíveis”, inclui a aceitação do acaso, da contradição, da ambigüidade e da desordem. Enquanto a ciência clássica pretendia dissolver a complexidade aparente para revelar a simplicidade escondida nas leis da natureza, hoje a ciência coloca a complexidade como desafio a enfrentar: “*trata-se de transformar o reconhecimento da complexidade em pensamento da complexidade*”. Pois a realidade da ciência é multidimensional, seus efeitos são ambivalentes e é “*intrínseca, histórica, sociológica e eticamente complexa.*” (idem, ibidem).

³⁹ O senso-comum foi definido por Santos (1988) como “o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida.” É o conhecimento desprezado pela ciência moderna que o considera superficial, ilusório e falso. Sua relevância já vinha sendo destacada entre nós nas pesquisas na área de educação sobretudo na década de 80, quando este conceito é ressignificado a partir de uma concepção gramscianiana. (Saviani, 1980; Cury, 1978, entre outros)

Nesta direção, a ciência reafirma os limites da concepção clássica de pensamento para apreensão da complexidade que *“dentro de e pela sua disciplina, aferrolham-se no seu saber parcelar(...)”*, apontando para uma perspectiva transdisciplinar: a coordenação de disciplinas em torno de uma concepção organizadora comum pode possibilitar uma associação ou uma interfecundação, sem que as *“distinções, as especializações ou as competências devam diluir-se.”* Apreender a totalidade implica, portanto, considerar o seu movimento e os seus antagonismos e admitir a pluralidade e a complexidade da vida social.⁴⁰ (Morin, op cit, p.9)

A parcialidade na análise, referente a aspectos da relação instituição / sociedade ou da relação entre os diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa, acaba criando limitações metodológicas. De uma forma geral, a pesquisa educacional tem se debatido com a insuficiência de modelos teórico-metodológicos para a análise de seus problemas que contemplem suas “macro” e “micro” manifestações. Mais recentemente, a creche e a pré-escola, também compreendidas como instituições educativas, colocam-se como mais um desafio para a pesquisa destas mesmas relações.

Na década de 80, a já saudosa Aparecida Joly Gouveia (1984, p. 66) destacava o fato de haver na pesquisa educacional um privilegiamento de aspectos mais relacionados a fatores macroestruturais, e exemplos de *“estudos abrangentes que, em se propondo generalizações, as formulam entretanto com sensíveis graus de distanciamento de suportes empíricos”*. Referindo-se às orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação, a autora lembra ainda que a dinâmica interna da escola e das instituições e

⁴⁰ Morin toma o conceito de “unite multiplex”, para discutir a pluralidade do real que se constitui na unicidade (pela aceitação da diversidade na unidade e da unidade na diversidade).

dos movimentos educacionais, em geral, não tem se destacado como objeto de análise sociológica.

Uma maior aproximação entre a educação e as Ciências Sociais no Brasil teve sua origem antes mesmo dos anos 50 e se “*inseriria em um projeto mais amplo de procura de um estatuto científico para os estudos superiores em educação, que parecia ver nesta reaproximação a necessidade de uma base mais segura – científica para as propostas de intervenção nos sistemas educacionais da perspectiva do planejamento educacional.*” (Brandão & Mendonça, 1997, p.7-22).

Uma das principais iniciativas neste sentido foi a criação, na década de 50, do C.B.P.E.⁴¹, por Anísio Teixeira que teve como meta fundar as bases científicas da reconstrução educacional no Brasil, por uma abordagem multidisciplinar das questões colocadas pela prática educativa. O esforço dos pesquisadores ali reunidos era o da “ampliação das referências disciplinares na análise dos fenômenos educativos, utilizando subsídios da sociologia, antropologia, economia, geografia, história, etc., com ênfase em investigações empíricas que sustentassem substancialmente os diagnósticos e projetos da educação brasileira.” (op cit. , p.19-20). Esta posição revalorizou os “*métodos de observação e substituiu análises genéricas*”, que tinham como meta inovações controladas, com uma visão extremamente pragmática. Já para as Ciências Sociais, esta experiência gestada no C.B.E.P. teve a importância de “*aprofundar a percepção do país como um lugar plural*”, e do sistema social em processo de mudança. (Xavier & Brandão in: Brandão & Mendonça, 1997, p.53)

A tradição desses estudos foi relativamente esquecida quando, a partir dos anos 70, a pesquisa educacional ressurgiu no Brasil especialmente com a difusão dos programas de pós-graduação na área da educação (com significativo crescimento nos anos 80), difusão esta que decisiva para o adensamento da produção de pesquisas na área educacional e que tinha como principal objeto de investigação a escola e os sistemas de ensino como fenômeno no interior do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Também ficou para trás nesse momento a predominância dos estudos de cunho psicológico - pedagógico sobre os processos de ensino e avaliação que dominaram a pesquisa educacional nas décadas de 30 e 40, quando foi fundado o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.⁴²

No contexto atual da pesquisa educacional, as Ciências Sociais orientam o crescimento das investigações que têm como referência o lugar social do sujeito e seu contexto histórico. A constituição destas outras formas de investigação, abrem opções metodológicas (depoimentos orais, estudos de caso, e a pesquisa - participante em suas diferentes configurações), e permitem dar voz e lugar aos sujeitos, como consequência, principalmente, de uma relativização das relações pesquisador/pesquisado, todo/parte, conhecimento científico/senso comum, etc.

⁴¹ Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Um extenso estudo sobre este centro brasileiro (no Rio de Janeiro), que resultou na implantação de centros regionais (em Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Rio Grande do Sul) foi recentemente organizado por Brandão & Mendonça (1997).

⁴² O INEP, desde 1972 denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, também foi dirigido por Anísio Teixeira, na década de 50, quando o instituto sofre influência das Ciências Sociais e dirige suas pesquisas para as políticas educacionais e para o conhecimento sobre as condições de ensino nos estados brasileiros. Já na década de 70, Gouveia (1976) identificou que boa parte dos projetos do INEP relacionaram-se à elaboração de currículos e a avaliação de cursos ou programas. Atualmente suas finalidades são basicamente manter o sistema de informações educacionais e coordenar o desenvolvimento de sistemas de avaliação, abandonando seus objetivos de "apropriação e geração de conhecimentos sobre processos de ensino e de funcionamento das escolas" (INEP, 1998).

Não é tarefa fácil, porém, realizar uma leitura multidisciplinar para a construção de uma operação teórica que permita captar a teia das relações e práticas sociais, encontrando procedimentos que consigam contemplar a complexidade presente nas instituições educativas. A ANPEd em sua 15ª Reunião (Boletim ANPEd, 1992, p.6-7) priorizou esta temática ao questionar:

(...) a questão não pode deixar de ser como revê-la (a educação) nos rumos que vem sendo abertos pelas ciências sociais hoje (...) Estaríamos num momento de revisão histórica das relações das instituições, dos materiais conceituais, da cultura e do pensamento ocidental moderno, com que se foi construído a educação moderna? Como esta revisão, empenho das Ciências Sociais hoje, afeta a lógica interna da educação, seus pressupostos teóricos, suas práticas e instituições?

No editorial desse Boletim a diretoria da associação, explicita a vontade de que a ANPEd 92 pudesse ser:

(...)um espaço para aproximar-nos mais da revisão que as Ciências Sociais vem fazendo de aspectos pressupostos que são centrais na construção de nosso campo do fazer - pensar a educação: o modelo de individualidade e de indivíduo racional; (...) revisão esta imposta por uma realidade sócio - cultural que vem destacando a diversidade, coexistência, fusões de culturas, etnias, gêneros, classes. (idem) .

O relacionamento dos campos científicos e a conseqüente incorporação de contribuições entre uma área e outra não depende exclusivamente do rompimento de fronteiras disciplinares. O estabelecimento de conexões entre disciplinas, especialmente na abordagem dos fenômenos educativos, tomados como uma prática social, depende de uma afinidade em relação às concepções gestadas no interior das áreas que dão origem às diferentes teorias e/ou tendências teóricas.

A possibilidade de diálogo disciplinar para a análise do real se dá quanto maior for a afinidade das concepções sobre a realidade a qual se pretende pesquisar. Por exemplo: a perspectiva sócio - histórica da Psicologia abre questões que dialogam diretamente com a Antropologia, a Sociologia e a História na medida em que vê na mediação cultural a base de constituição dos sujeitos e enfatiza o entorno social e cultural no processo de constituição humano.

Um exemplo dessa relação disciplinar pode ser vista nos trabalhos da 24^a Reunião da *Sociedade Brasileira de Psicologia*. Interessantes pesquisas numa perspectiva histórico – sociológica contribuem por trazer possibilidades metodológicas não-convencionais tais como: a fotografia e os relatos orais, para “*reconstrução da memória em Sociologia e História e sua utilização nas diferentes fases da pesquisa: desde a coleta, passando pela análise e chegando à fase final (...)*”⁴³

O aparecimento de outras perspectivas metodológicas parece dar início a um rompimento de fronteiras disciplinares. Trabalhos que utilizam novas metodologias como “história de vida”, estabelecem uma intrínseca relação entre a Psicologia, a linguagem, as Ciências Sociais e a Educação, ao buscar relacionar o social e o individual, enfatizando as dimensões do contexto vivido.⁴⁴

⁴³ Em 1994 foram apresentados na reunião da S.B.Psicologia: SIMSON, Olga R. de Moraes “ Depoimento oral e fotografia na reconstrução da memória na histórico - sociológica: reflexões de pesquisa” – UNICAMP/ CERU – USP – *ANAIS/SBP*, p.55, 1994; e MASSIMI, Marina. “Psicologia Social e História: uma proposta de aproximação”. FFCL-USP, Ribeirão Preto – *ANAIS/SBP*, p.87, 1994.

⁴⁴ Como por exemplo a metodologia discutida por: DEMARTINI, Zeila de Brito F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. B. S. G. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos CERU*, n.3 (3^a série), São Paulo, 1992., também apresentado na reunião da S.B.P. de 1994: “Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais”, p.54 , *ANAIS/SBP*, 1994.

Da mesma forma, percebem-se movimentos noutros sentidos: trabalhos com características típicas da pesquisa clássica em Psicologia passam a incorporar dimensões do contexto social em seus processos de pesquisa.

As questões colocadas até aqui reafirmam a convicção de que para dar conta de investigar a realidade educacional, com as características de complexidade que lhe são próprias como prática social, temos que buscar um diálogo entre diferentes áreas para uma compreensão articulada de suas dimensões políticas, culturais, éticas, estéticas, econômicas, sociais, e cognitivo-afetivas. Porém, a contribuição das diferentes áreas não poderá se dar de forma genérica, sem que sejam minimamente referenciadas suas teorias e suas bases epistemológicas. Do ponto de vista da Psicologia, Lima (1990, p.3) afirma:

(...) isolar uma teoria de uma área de conhecimento, de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área, e procurar transformá-la num referencial absoluto , não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento.

No caso da Pedagogia, não há dúvida de que é a Psicologia que tem orientado de forma predominante os estudos relativos à educação infantil. A articulação neste caso é freqüentemente marcada por uma assimetria, onde o domínio da Psicologia acaba por prevalecer. Estudos que contemplem cruzamentos de áreas tais como a Sociologia e a Antropologia, para ficar apenas no âmbito das Ciências Sociais, apesar de terem alguma expressão em suas áreas específicas⁴⁵, ainda têm estabelecido pouco diálogo entre si,

⁴⁵ Nas Ciências Sociais, Alvim e Valladares (1988) identificaram alguns trabalhos pioneiros que trataram da infância pobre na Brasil, privilegiando o tema então definido como: menor infrator e abandonado. Estes trabalhos do Cebrap (1973) e Misse et alii (1973), citados no estado da arte realizado pelos autores já citados, utilizaram pela primeira vez instrumentos de pesquisa sociológica para analisar o tema (entrevistas, histórias de vida, estudos de caso e observações diretas), marcando a entrada das Ciências Humanas e Sociais nesta problemática .

particularmente quando têm tomado a infância como objeto (tomando como sujeitos as crianças maiores em diferentes contextos) .⁴⁶

A estreita ligação entre a pesquisa e a prática educativa (tanto na formação dos educadores, como na própria ação pedagógica), ganha, com a contribuição de diferentes áreas, uma ampliação da percepção sobre o fenômeno educativo, não só no sentido teórico-metodológico das investigações na área, mas trazendo, inclusive, conseqüências para a qualidade dos serviços educativos: *‘Não será através da aplicação de uma determinada teoria ou um determinado conhecimento sociológico, antropológico, genético, psicológico ou médico, parcialmente considerados, que a questão educacional poderá ser encaminhada.’* (Lima, op. cit., p.3).

Ao concluir suas considerações, Lima afirma que o momento atual da Psicologia redefine seu objeto: *“o homem como algo mais complexo do que um organismo que age e responde ao meio”*- e indica as teorias de Wallon e Vygotsky como as mais completas sobre a constituição do indivíduo e a construção do conhecimento. A partir daí, considero que a contribuição da Psicologia está na revelação de divergências e não na procura de similitudes, reveladora que é da complexidade e da pluralidade do ser humano, mas chamo à atenção, como a própria autora o faz, que *“a compreensão do fenômeno educativo não passa só pela Psicologia, mas também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares tais como, Filosofia, Linguística, Biologia, Medicina, Sociologia e Antropologia.”* (Lima, op.cit., p.16), às quais acrescento a História, a Ciência Política, o Serviço Social e outras.

⁴⁶ Ver Martins, 1993; Dauster & Mata, 1993; Dayrell, 1996, e outros.

Em parte, a recondução metodológica, surgida na Pedagogia, decorrerá mais de uma influência da Antropologia do que da Psicologia, via o advento dos estudos etnográficos com a preocupação de tomar o fenômeno educativo a partir da cultura como elemento constitutivo do desenvolvimento humano. As bases das influências da Antropologia nas definições metodológicas de pesquisa em educação são destacadas por Tânia Dauster (1989), em seu artigo intitulado: “Relativização e Educação: Usos da Antropologia na Educação”, o que nos permite situá-las epistemologicamente.

A autora (idem, p.2-3), esclarece que a Antropologia, na sua origem, inaugura-se com um olhar “exterior” e um discurso sobre o “outro”, o “exótico” (povo europeu / povo primitivo), mas esclarece também que a abordagem antropológica, hoje, pressupõe uma relação de alteridade, uma busca de objetividade que não se sustenta como neutralidade. A análise, agora não mais centrada na racionalidade da cultura do pesquisador, centra-se na “positividade” dos fenômenos existentes e não nos indicadores de sua privação. Busca significação do outro inspirada na experiência etnográfica, que é uma das conseqüências da “relativização” de um conhecimento do outro a partir do seu próprio ponto de vista.

No âmbito conceitual, a Antropologia busca como projeto teórico explicar a vida social pelo significado cultural, a partir do qual Geertz (apud: Dauster, 1989), um dos teóricos da área, propõe uma teoria interpretativa da cultura, vista como sistema simbólico. Sua análise vai então constituir-se como atividade mais interpretativa do que descritiva, numa abordagem etnográfica que envolve a observação direta e qualitativa das relações sociais (com uma certa “aculturação” do pesquisador). Os caminhos traçados na pesquisa, desde a observação, a descrição e a interpretação são marcados pelos traços

do pesquisador: sua formação, origem social, étnica, sexual, etc., que envolve um processo de estranhamento que supõe uma ampla visão teórica e aproximações específicas ao objeto, implicando mediações entre o vivido e a teoria, sem caminhos rígidos, mas a partir de problemas e indagações claras.. (Dauster, 1989, p.4)

Mais recentemente, a própria Dauster (1997) retoma esta questão ao indagar a possibilidade de articular o projeto antropológico do conhecimento das diferenças, com o projeto educacional de intervenção na realidade. Anteriormente, a autora já havia indicado que esta consequência vincula-se a apropriação da “*démarche relativizadora*”, que permite ao professor questionar valores, conhecimentos, códigos dominantes e atitudes etnocêntricas, trazendo outros valores para o enfoque da diferença (não mais sobre a ótica da privação), e ao pesquisador fornece noções e ferramentas para a investigação etnográfica informada pela relativização e pelo conceito de cultura permeando o processo de pesquisa, colocando o eixo central no ponto de vista dos atores investigados. Em relação a esta contaminação do olhar antropológico, alerta ainda para o perigo de apropriações de métodos de observação participante de forma reducionista ou empirista sem relacioná-los a problemáticas teóricas, bem como do uso da etnografia⁴⁷ como técnica sem o acompanhamento da opção teórico - metodológica que a orienta .

Obviamente que este encontro dos campos de conhecimento não se dá de forma neutra. Nas relações entre as diferentes ciências, especialmente no interior das Ciências Humanas e Sociais, que têm o homem como fonte de suas preocupações, o fator diferenciador será *“a maneira como vamos construir nossas concepções de homem,*

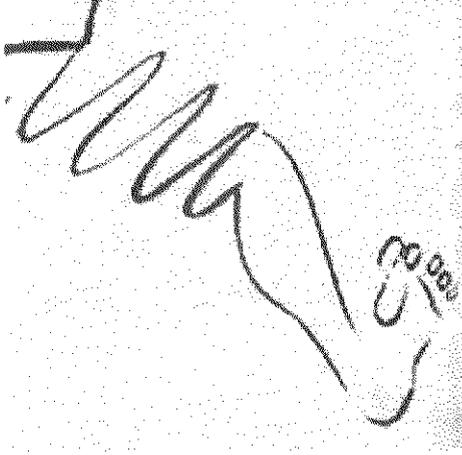
⁴⁷ Etnografia, tal como define a própria autora é entendida como uma das possibilidades de pesquisas da cultura e da vida social, concebida como descrição, observação, trabalho de campo e experiência pessoal.

sociedade, cultura e história.” Para Valente (1996, p.63) “ *a matriz teórica da qual partimos, enquanto estudiosos das Ciências Sociais, é o nó górdio da questão,(...) a partir dela pode-se promover, de fato, um ensaio de diferenciação. É ela que define preocupações, forma e conteúdo das análises(...).*”

O meu entendimento sobre esta questão, após tudo o que foi dito até aqui, é que o conhecimento pedagógico depende da contribuição das outras áreas: da filosofia e da história, por fornecerem a base para compreensão dos movimentos da produção do conhecimento (teorias do conhecimento); da sociologia e da antropologia porque cada qual em seu âmbito apresenta elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade na constituição do ser humano, e da infância em particular. Essas áreas passam a sustentar a definição de uma **Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil**, ao mesmo tempo em que afirmam a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização. E o conhecimento psicológico, que tradicionalmente vinha se estabelecendo como uma área de conhecimento privilegiada pelo campo educativo, deixa de ser a única referência para a intervenção educativa. Associado a contribuições das áreas acima explicitadas, amplia sua perspectiva, permitindo uma abordagem dos processos de desenvolvimento humano a partir de relações socioculturais.

A complexidade destas interfaces e relações para a educação está em que a percepção do sujeito/criança - objeto da educação - é multifacetada e não admite a transposição da visão de um desses recortes de forma exclusiva e parcial para a constituição de uma **Pedagogia da Educação Infantil**.

Um exemplo de como esta complexidade tem sido enfrentada pela pesquisa em educação quando o caso é a educação infantil, poderemos visualizar no próximo capítulo, a partir da análise dos trabalhos apresentados nos congressos das diferentes áreas.



*Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.*

Capítulo 5

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil

5. A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

5.1. A Educação Infantil nas pesquisas e as pesquisas sobre educação infantil: as pesquisas na Anped.

A redundância deste título tentou mostrar meu objetivo, qual seja, o de identificar neste trabalho a educação infantil no conjunto das pesquisas educacionais e a trajetória de seu objeto de investigação.

Como já apontava Marisa C. L. da Costa, em artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa em 1984: *“A transição da forma tradicional de criar e educar a criança para a forma moderna e inovadora que é a creche, é entre nós de aparecimento tão recente que a literatura especializada (médica, psicológica, pedagógica, sociológica) quase nada tem a oferecer sobre o tema.”* Em função principalmente dos estudos que se propuseram a enfrentar a demanda de pesquisas sobre a criança nestes novos espaços, o que começou como luta por direitos da mulher é hoje visto como direito da criança. (op cit, p.58)

Veremos que desde então as pesquisas vêm conseguindo responder algumas das principais perguntas feitas naquele momento, por exemplo, não se coloca mais em questão a creche como solução ou problema, diante de sua incorporação social como co-responsável na educação da criança. Continuamos, porém, a questionar as instituições

de educação infantil quanto aos seus modelos de funcionamento e suas práticas tendo em vista a sua qualidade.

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido na década de 80 com o movimento pré – constituinte sobre a importância social e o caráter educativo das instituições coletivas responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não temos conseguido ainda viabilizar um funcionamento razoável para cumprimento deste direito. A ampliação quantitativa destas instituições, sobretudo nestes últimos dez anos, tem exigido a realização da pesquisa em várias direções.

A novidade do tema ainda suscita, por exemplo, a realização de estudos do tipo levantamento que permitam conhecer mais profundamente as diferentes formas de atendimento em definição nos contextos sociais atuais, uma vez que não foram instituídas a partir de parâmetros, diretrizes ou normas próprias, mas sim em resposta às questões sociais prementes.⁴⁸

Em 1989, Rosemberg ainda apontava algumas lacunas de conhecimento teórico - metodológico e empírico que pudessem “*informar tanto a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança pequena, quanto orientar a reivindicação, implantação e avaliação de programas*”. (p. 61)

⁴⁸ Atualmente encontra-se em discussão diretrizes e normas para educação infantil brasileira, com destaque para a publicação Diretrizes e Normas para a Educação Infantil elaborado pelo MEC em conjunto com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. MEC / SEF / COEDI , 1988.

Hoje, apesar do aumento na quantidade de pesquisas advindo da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área continua sendo uma necessidade. Por serem abordadas a partir de diferentes interesses as pesquisas sobre o tema têm como característica a dificuldade de delinear a trajetória da pesquisa na área, suas perspectivas metodológicas, suas possibilidades e limites.

Nesta parte do trabalho pretendi identificar alguns caminhos para a análise do percurso das pesquisas na área da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, tomando como base de análise a produção científica que vem sendo apresentada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - *ANPEd* – especificamente entre 1990-1996. Um dos motivos que me levou à escolha desse período foi o fato de que passa a haver uma apresentação escrita dos trabalhos para seleção, e posterior publicação dos resumos selecionados, tornando viável, desta forma, o acesso ao material.

Para a análise aqui proposta realizou-se uma busca em fontes documentais do tipo: programas, relatórios e outras publicações da *ANPEd*, todas referentes às Reuniões Anuais ocorridas no período de 1990 a 1996 e um levantamento da trajetória da educação infantil já indicada por outros autores. Para análise da produção da *ANPEd* foram incluídos todos os trabalhos e comunicações (atualmente substituídas por *pôsteres*) selecionados para apresentação, cujo tema tenha sido a educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Esta primeira listagem resultou na construção de um Banco de Dados com títulos e resumos dos trabalhos, dados dos autores, ano de apresentação, assunto, faixa etária, tipo de documento, metodologia, área, bibliografia, notas de

análise, etc., dos trabalhos apresentados no G.T. de Educação da criança de 0 a 6 anos (vide anexos 1 e 2). Mais tarde, esta listagem foi complementada com trabalhos apresentados em outros GT.'s que contemplavam o tema. Este Banco pôde então ser comparado com outro anteriormente organizado para fins de levantamento preliminar, contendo as Teses e Dissertações dos programas de pós-graduação em Educação (publicadas pela *ANPEd*), no período de 1983 à 1993, igualmente relativas à educação da criança de 0 a 6 anos.

Feito o levantamento preliminar, realizou-se o trabalho de localização e busca dos textos originais em sua íntegra. Quase todos os trabalhos⁴⁹ (122 textos – sendo 110 do G.T.7 e 12 de outros G.T.'s) foram localizados através de antigos coordenadores⁵⁰ do G.T ou diretamente colocados à disposição por seus autores. Em alguns casos, quando não encontrados em versão original, buscou-se para leitura e análise a publicação correspondente disponível no mercado .

Finalmente, e de acordo com os objetivos propostos para este trabalho, delinearam-se algumas perspectivas gerais de análise da produção e da pesquisa sobre educação infantil.

5.1.1 - O Grupo de Trabalho: Educação da criança de 0 A 6 Anos.

Antes de analisar o período recente (90-96), vejamos a origem e o percurso desta área como um dos Grupos de Trabalho da *ANPEd*.

⁴⁹ Ver anexo 1.A e anexo 5.

⁵⁰ Colaboraram diretamente os coordenadores deste período, constituídos pelas professoras: Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza e Regina de Assis (90), Tizuko M. Kishimoto e Lenira Haddad (91-92), Zilma Moraes de Oliveira (93-95).

A inclusão da educação infantil como um G.T. da *ANPEd*, em 1981, é a expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década.⁵¹ Inicialmente fundado como G.T. de Educação Pré-escolar e surgindo ao mesmo tempo que outros sete GT's com as mesmas características e a mesma sistemática de trabalho, o grupo reuniu pesquisadores e profissionais com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas da área⁵². Durante os primeiros anos de sua consolidação, o G.T. organizou, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da área, o seu primeiro painel (com seis trabalhos) apresentados na reunião de 1985. De 1982 a 1985, o Grupo de Educação de 0 a 6 anos, acompanhava aquela que vinha sendo a idéia geral para funcionamento dos grupos de trabalho, a qual pode ser evidenciada em documento publicado pela própria Anped, onde encontramos a seguinte definição da trajetória dos GT 's: foram pensados tendo em vista a necessidade de se ter “(...) *um espaço onde as questões teórico-metodológicas e os resultados das pesquisas fossem discutidos. Não podia ser um espaço aberto coletivamente, pois isto exigiria uma reunião longa, o que seria impraticável. Era importante ter um espaço para discussão de pesquisas semelhantes, o que possibilitaria um avanço nas áreas de conhecimento*” (Calazans, 1995, p. 54).

As reuniões refletiam em seus debates alguns dos problemas da área naquele momento, como pode ser constatado no relatório da então coordenadora Prof.a. Maria Malta Campos: “*A pré-escola é uma área relativamente desprestigiada dentro de todas as áreas de pesquisa em educação , é uma área onde existe apenas um acervo pequeno de*

⁵¹ Criada em 1978 a Anped só organizou os Grupos de Trabalho em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso realizou suas reuniões em torno de temas gerais vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação.

⁵² Inicialmente os GT's eram: Educação do 1o grau, Educação do 2o Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré-Escolar. Só em 1988 decide-se pela atual denominação do grupo: Educação da criança de 0 a 6 anos, considerada mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados.

trabalhos, sem uma tradição maior. Estes ainda são imaturos em relação à formulação teórica, e a própria metodologia utilizada pode ser criticada sob vários aspectos” (Campos, apud Haddad & Kishimoto, s/d, p.1). Há, neste momento, como se pode ver, uma preocupação com a atuação do G.T. em relação às finalidades da ANPEd.

Mais tarde, em 1986, uma avaliação dos G.T ‘s indicava a necessidade de *“discutir políticas ou prioridades de pesquisas; articular mecanismos que garantissem um fazer contínuo; assegurar novas prática e posturas que favorecessem o avanço do conhecimento a serviço da democratização da sociedade.”* (Calazans, 1995, p..54-55).

O comprometimento com a democratização⁵³ e a necessidade de um posicionamento frente aos movimentos políticos ligados à definição da nova Constituição Federal em 1988, e mais tarde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolveram intensamente o grupo na busca da formulação de propostas que sustentassem a participação da ANPEd neste processo. As preocupações do grupo com a viabilização de políticas educacionais que garantissem o direito da criança a creches e pré-escolas levou à organização do “Seminário de Financiamento de Políticas Públicas para a criança de 0 a 6 anos”, que buscou junto aos especialistas um aprofundamento do tema. (Faria & Campos (org.), 1989)

A intensificação da produção científica nos programas de pós-graduação sobre educação infantil, principalmente no final dos anos 80, coincide com a nova sistemática

⁵³ Desde sua fundação a ANPEd manteve parcerias institucionais, a mais freqüente foi para realização das Conferências Brasileiras de Educação, realizando inclusive em 1991 uma Reunião conjunta na USP-SP. Nesta C.B.E. foram apresentados oito trabalhos sobre educação infantil que não integraram este estudo, mas que trataram basicamente de relatos de experiências em painéis, mesas e cursos sobre creches comunitárias e organizações não- governamentais, relações com a família, formação de educadores de creches e pré-escolas.

de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações para as reuniões anuais, tornando mais claros os contornos da pesquisa na área. A nova sistemática possibilitou, já em 1990, uma ampliação dos debates teóricos em torno dos três temas em que se distribuíram os 14 trabalhos selecionados: - Estudos sobre crianças brasileiras; Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico; Políticas Públicas para criança de 0 a 6 anos - permitindo, inclusive, a identificação de temáticas a serem aprofundadas tais como: a) concepção do processo de desenvolvimento de crianças; b) formação de profissionais (básica e em serviço); c) políticas públicas; d) concepções curriculares; e) e relações entre os programas de creche e pré-escola e o (antigo) 1º. grau. Desde esse momento, o G.T apresenta uma mudança e passa a representar um espaço importante de debate e incentivo à pesquisa. (Haddad & Kishimoto, s/d, p. 4)⁵⁴

A consolidação do grupo como um fórum de pesquisas da área a partir dos anos 90, permitiu indicar a trajetória e as perspectivas para análise da pesquisa em educação infantil no Brasil, delineadas neste trabalho. Para a análise deste grupo específico de pesquisas fez-se necessário recuperar alguns aspectos teórico-metodológicos do desenvolvimento geral da pesquisa na área, aos quais subordinam-se as pesquisas recentes.

⁵⁴ Foi também a partir desse momento que os trabalhos apresentados passaram a ser selecionados com base num texto escrito. Esta sistemática de seleção ao mesmo tempo em que democratizou o espaço do G.T permitindo uma inscrição aberta, permitiu a exclusão de trabalhos não selecionados. Já em 90, de acordo com o relatório do grupo, por exemplo, foram selecionados quatorze dos dezoito trabalhos inscritos. Entre os critérios expressos pelos coordenadores foram a relevância do tema, a consistência teórica, a discussão crítica, etc. Frequentemente os critérios de seleção, hoje sob responsabilidade de um comitê científico, têm sido objeto de discussão na Anped e, desde 1995, as regras quanto à formatação também passaram a ser eliminatórias. Hoje, com a expressa limitação do número de trabalhos e pôsteres por G.T., essa exclusão tende a se acentuar e pode por em risco a ampliação do debate, especialmente em áreas como a educação infantil, onde se busca ampliar as pesquisas e o espectro de abordagem.

5.1.2 - A Educação Infantil na produção acadêmica.

Alguns estudos vêm indicando traços da trajetória da Educação Infantil no conjunto das pesquisas em educação. Em 1983, Gatti identificou que o interesse pela pré-escola chegou à 10% dos trabalhos de pós-graduação em Educação no Brasil entre 1978 e 1981. (Gatti, 1983, p.14). Até o fim da década, este crescimento foi contínuo e podemos observar que a pré-escola foi um assunto que sofreu mudanças nas temáticas privilegiadas, que passaram de uma preocupação vinculada aos movimentos sociais para o campo de propostas e práticas pedagógicas. Mais à frente mostrarei esta tendência, nos anos 90, como reflexo da trajetória das pesquisas na *ANPEd*.

Do ponto de vista quantitativo, ao analisarmos a produção dos programas de pós-graduação em educação, pudemos identificar que a pesquisa sobre educação infantil nos cursos de **mestrado**, de fato vem crescendo em termos numéricos (mantendo em torno de 18 trabalhos / ano) de 1990 a 1993, com uma elevação significativa de 1994 a 1996 (com média de 39 trabalhos), que somam 43% do total das dissertações entre 1983 e 1996. Porém, durante todo o período (de 1983 a 1996), conservam-se os índices percentuais das pesquisas de Educação Infantil em relação ao total das pesquisas da educação (média de 4,5 %), índice que só apresentou um pequeno crescimento de 1994 a 1996 (média de ~5,0 %) das dissertações na área da educação.

Já entre as teses de **doutorado**, este crescimento é mais recente (1995) com as teses de educação infantil atingindo, no período, 3,0 % do total das produções da área. Nos quatorze anos analisados (1983 – 1996), as pesquisas em educação infantil nos cursos de doutorado concentram-se em 1995-1996 somando 54% (13 teses) do total de teses de

educação infantil em todo o período. Estes dados permitiram identificar a situação dos pesquisadores da área, que se encontram, em sua maioria, em início de carreira. Só recentemente passamos a ter um conjunto de professores doutores atuando em pesquisa nesta área em número crescente, havendo muitos pesquisadores dos núcleos e equipes das universidades atualmente em processo de formação.⁵⁵ A década de 90 revela, então, uma significativa produção sobre a educação infantil nas reuniões da *ANPEd*, produção esta que já iniciada na década de 80 nos Programas de Pós-Graduação (Kishimoto, 1993 e Strenzel, 1996).

5.1.3- A trajetória da Educação Infantil nas Pesquisas.

Plaisance e Rayna (1997) identificaram em resumos de congressos internacionais tendências da pesquisa em educação infantil no mundo todo, e mais particularmente na Europa, reconhecendo o conhecimento científico sobre a pequena infância e sua educação como uma elaboração recente que aflora nos últimos trinta anos. Dentre os temas dominantes num e noutro país (inclusive alguns brasileiros), de acordo com seus problemas, tradições e valores culturais encontraram, por exemplo, o tema do gênero (masculino e feminino) tratado pelos pesquisadores nórdicos, os aspectos cognitivos do desenvolvimento das crianças pequenas presentes nos estudos dos franceses e a preocupação com a avaliação da qualidade que *“parece ser uma característica dos países anglo-saxões e dos E.U.A tendendo a se desenvolver em quase toda a Europa”* (op cit, p. 10)

⁵⁵Ver anexo 8.A e 8.B: Levantamento de Teses e Dissertações em Educação Infantil, no Brasil, entre 1983

Identifica-se uma grande riqueza e diversidade da pesquisa nesta área, reforçada pelas trocas internacionais e redes de pesquisa em plena expansão, que resulta, no plano internacional, num reconhecimento das necessidades educativas da primeira infância e da necessidade de um alcance de qualidade para todos.

Os diferentes enfoques que observei nos temas das pesquisas, levantados a partir do exame de congressos científicos realizados no Brasil entre 1990 e 1996, também foram notados por Plaisance e Rayna (1997). Observaram a presença dos enfoques, psicológico, histórico, didático (pedagógico); etc., que mantinham, contudo, uma certa homogeneidade pela similaridade dos problemas encontrados nos diferentes sistemas. Os temas só variavam na medida em que revelavam preocupações locais específicas. Vejamos, pois, mais detalhadamente, alguns exemplos de temas identificados por estes autores, que poderiam suscitar questões teórico-práticas para a realidade brasileira.

Na França prevalecem estudos sobre os efeitos da escolarização precoce das crianças, na escola maternal (3 a 5 anos de idade) sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento, especialmente o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e o desenvolvimento social das crianças.

Outro exemplo de pesquisas emergentes, especialmente nos países nórdicos, é o problema da passagem das crianças de 6 anos para a escola (rebaixamento da escolarização) e as alternativas possíveis: passagem do educador com o grupo de

crianças, mistura de crianças de 6 e 7 anos ou criação de modalidades especiais para crianças de 6 anos.⁵⁶

Plaisance e Rayna (1997, p.11) identificaram também uma série de estudos históricos sobre as transformações das definições sociais da educação e do cuidado das crianças pequenas e das instituições educativas, suas origens e história atual. *“Este enfoque tem se renovado com os trabalhos sobre o jogo e o brinquedo em sua dimensão cultural.”*

Ainda segundo estes autores, encontram-se, de uma forma geral, muitos trabalhos sobre currículo, feitos de forma comparativa, bem como sobre *pedagogias inovadoras*, pautadas em noções comuns de *atividade e interação*. No caso das atividades pré-escolares tais estudos dizem respeito à *articulação jogo - aprendizagem*, com especial interesse pela linguagem escrita, pelo raciocínio lógico-matemático ou pelas atividades físicas, somando-se a isto o estudo das competências sociais. Apesar de em menor número, localizaram também estudos sobre as atividades lúdicas em creche que destacam os aspectos cognitivos das atividades espontâneas em razão das competências interativas das crianças pequenas, competências estas que foram por muito tempo subestimadas. A gênese e a evolução do funcionamento de espaços novos, tais como os locais de atendimento para pais e filhos, também apareceram, e, segundo os autores, (...) *Aos estudos dos equipamentos estão ligados os consagrados às políticas de atendimento da pequena infância. Realizadas em uma perspectiva sócio - histórica, elas são freqüentemente acrescidas de um enfoque demográfico(...).* (p. 12)

⁵⁶ No Brasil, esta questão da passagem das crianças de 6 anos para o ensino fundamental tem sido polêmica, apesar de já termos alguns casos de sistemas que fizeram esta opção.

No Brasil, o levantamento da produção científica da área, realizada pela análise dos artigos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, revelou que, se nos anos setenta havia uma preocupação das pesquisas com a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, tendo em vista sobretudo as propostas de intervenção precoce para os “culturalmente marginalizados”, é apenas no limiar da década seguinte, que a preocupação com as instituições pré-escolares começa a aparecer como tema. Entretanto, tais preocupações ainda se encontram associadas à idéia de privação cultural⁵⁷. Nesta década, veremos que as pesquisas sobre as crianças de 0 a 6 anos eram muito poucas, sofrendo grande influência da educação compensatória e restritas à Psicologia. (Faria, 1989)

Em sua dissertação de mestrado, Rosa (1986) desenvolveu um dos poucos estudos sobre a produção da área, analisando 19 pesquisas (dezessete dissertações e duas teses), concluindo que os principais temas trabalhados foram monitorias de mães, políticas de educação pré-escolar e objetivos da pré-escola. O autor observa “*uma influência marcante dos estudos de educação compensatória como forma de resolver os problemas da criança pobre*”. Todavia, no início dos anos oitenta, identifica uma fase de transição marcada pela ruptura com estas premissas. (p. 124)

Mais tarde, como as críticas às teorias da privação acabam por “*despir a educação pré-escolar de um objetivo educacional válido*”, a discussão política passa a orientar os estudos teóricos que sob a influência dos movimentos sociais e dos movimentos feministas, defendem num primeiro momento o direito à creche, como um direito da mãe, para só mais recentemente defendê-lo como direito da criança pequena à educação.

⁵⁷ Este levantamento se refere exclusivamente aos estudos publicados pelos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (F.C.C.), na edição comemorativa dos seus vinte anos - Campos &

Privilegiam-se as pesquisas do tipo diagnósticos institucionais, os levantamentos de dados, os relatos de experiências, a partir dos quais “*as teorias serão revistas, as posições reavaliadas e as concepções anteriores criticadas*”. (Campos & Haddad, 1992, p. 16).

Neste conjunto de pesquisas que antecedem os anos noventa, observam-se trabalhos preocupados com a definição do caráter educativo da creche e da pré-escola, estudos históricos que subsidiam a crítica às concepções vigentes, porém, o “interior” das instituições é pouco investigado.

Somente na medida em que o desenvolvimento das pesquisas extrapola o nível dos levantamentos e diagnósticos, é que passam a aproximar-se dos diversos aspectos da creche e da pré-escola, tais como: a relação creche/família, a formação profissional na pré-escola, as relações entre as crianças, etc. Este parece ser o principal caminho encontrado pelos pesquisadores que buscam um aprofundamento teórico que subsidie novas práticas (Oliveira, 1994). Não obstante a intenção de aprofundamento teórico, a partir de determinados pressupostos comuns, é grande o número de pesquisas que acabam limitando-se à denúncia de práticas insatisfatórias, chegando mesmo a apontar o que “não se quer”, ao invés de concretamente abrir possibilidades de práticas mais satisfatórias. Ao mesmo tempo, porém, é perceptível o crescimento das pesquisas no campo das propostas e práticas pedagógicas que exploram e reafirmam experiências pautadas em novas perspectivas pedagógicas.

Já em 1988, identificava-se a necessidade de pensar uma política global para estas crianças, sistematizando as experiências positivas que levam em conta os processos de

desenvolvimento infantil e conhecendo em profundidade o maior número de experiências possível a fim de, respeitando a heterogeneidade, poder sugerir para as leis da área, pontos mínimos em busca da política e de um “currículo”. (Faria, 1988, p. 33)

Como já foi dito anteriormente, somente com a intensificação das pesquisas ocorrida no final dos anos oitenta é que a pesquisa em educação infantil, refletindo as demandas práticas, provocadas, inclusive, pela relativa expansão do atendimento neste período, passa a reintegrar em seu campo a dimensão pedagógica da questão, só que agora, orientada por uma consciência crítica que permite olhar a realidade considerando as suas dimensões contextuais. A pesquisa em desenvolvimento infantil também ressurgiu nos espaços acadêmicos, associando as áreas de Educação e Psicologia sob novos parâmetros e entendendo a creche como um local privilegiado para a socialização da criança. O desenvolvimento infantil passa a ser visto a partir do contexto em que ele ocorre e das relações que o permeiam.⁵⁸

Outros campos de estudo identificados são os relativos aos efeitos dos diferentes modos de educação e guarda, a integração de deficientes e a formação e profissionalização do pessoal que atua nas instituições.

Frente a esta trajetória indicada, podemos, então, nos perguntar sobre o que tem sido típico dos estudos brasileiros nesta década de 90 .

⁵⁸ Neste particular, tem sido relevante, no Brasil, a produção do CINEDI, da USP de Ribeirão Preto, acumulando um vasto conhecimento na área. Ver (ROSSETI-FERREIRA 1993; 1988; 1991), (OLIVEIRA, 1993; 1994), etc.

5.1.4 - A produção na ANPEd: o Grupo de Trabalho de Educação da criança de 0 a 6 anos (o G.T. 7) e pesquisas relacionadas.

Nas tendências gerais observadas nos trabalhos da ANPEd nos sete anos estudados (1990-1996), observa-se um número cada vez mais crescente de pesquisas que se voltam, desta vez, para estudos que investigam os diferentes aspectos das relações travadas nas instituições de educação infantil.

A própria ampliação do número de creches e pré-escolas na maior parte das regiões brasileiras, especialmente em centros urbanos, é um fator mobilizador para pesquisadores que encontram desafios antes não colocados com tanta ênfase, tais como: a formação destes profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, com significativa ampliação entre as de 0 a 3 anos em instituições de tempo integral, etc.

Quanto à denominação das instituições, os trabalhos analisados revelaram, de uma forma geral, uma permanência no uso do termo creche para definir instituições de tempo integral com faixa etária de 0 a 6 anos e, em menor número, com faixa etária de 0 a 3 anos. A pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial, continua sendo a mais pesquisada (quarenta e dois trabalhos), dando lugar a um uso genérico do termo educação infantil, usado indistintamente para delimitar o âmbito do trabalho sem distinção da instituição ou da faixa etária. São frequentes também incongruências na delimitação dos estudos quanto à faixa etária e instituição correspondente. Ex: Creche de 4-5anos, pré-escolas 2-6 anos. Isto nos leva a concluir que o critério de denominação entre os pesquisadores tem permanecido o do regime de funcionamento e o da classe

social a que se destina, aliado ao crescimento do modelo de tempo integral para crianças de 0 a 6 anos.

Nota-se um breve afastamento, neste período, das questões relacionadas às políticas educacionais, sobre as quais o G.T. havia se debruçado, sobretudo desde a Assembléia Constituinte que resultou na Constituição de 1988, até a L.D.B.⁵⁹, para uma aproximação com estudos que se preocuparam em analisar políticas ou experiências regionais ou locais⁶⁰, fazendo algum nível de avaliação e indicação de políticas sociais articuladas (saúde, educação e assistência), chegando a apresentar proposições quanto ao atendimento da demanda, qualidade e formas de gestão, numa participação cada vez mais crescente do conjunto dos pais na definição destes aspectos. Associam-se aos estudos de políticas educacionais e sociais aqueles que tiveram como objetivo uma caracterização das creches e pré-escolas em nível local como forma de subsidiar políticas de expansão, de formação e contratação de profissionais, apresentando indicações sobre o trabalho realizado nas instituições públicas, e conveniadas (044) (045) (059).

Os estudos de âmbito local restringiram-se a Florianópolis (SC) e a São Carlos (interior de SP), encontrando-se um de âmbito estadual (Rio Grande do Sul). Todos reafirmaram a prevalência do acesso para crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial, o que acaba por favorecer o acesso às crianças de classes sócio - econômicas médias da população (044) (059). Apontaram, ainda que a diversidade das características dos profissionais que

⁵⁹ Os aspectos políticos foram mais recentemente (97 / 98) retomados pelo G.T tendo em vista a elaboração de contribuições para o Plano Nacional de Educação e os Referencias Curriculares Nacionais propostos pelo MEC.

⁶⁰ Veja no anexo I.A, Relação dos Trabalhos Apresentados na ANPEd entre 1990 e 1996, os trabalhos de referência nº 7, 11 e 13. Doravante me referirei a este relatório anexo apenas citando entre parênteses os números de referência.

atuam na creche quanto à formação, forma de contratação e atuação, resulta em uma baixa qualidade do trabalho, estando “ausente uma proposta pedagógica centrada na criança” (004).

Um único estudo analisa o diferencial social no acesso à educação pré-escolar, evidenciando um importante aspecto que as autoras chamaram de inadequações idade - grau: uma que antecipa a escolaridade para crianças de 3 anos e outra que retém crianças de 7 a 9 anos na pré - escola (090) .

Os estudos referentes a outros países tiveram uma certa influência na discussão dos modelos educativos e contribuíram para a reflexão sobre a realidade nacional: União Soviética (31), França (72), Itália (79), Suécia - Grécia (82) e Escandinávia (113).

Encontrei um relato de experiência do Rio de Janeiro (045) que incluía um levantamento das pré - escolas municipais e o projeto de intervenção pretendido pelo governo e um do município de São Paulo (060) que se caracterizaram como relatos de gestão. Ambos apresentam indicações quanto às orientações educativas propostas nos projetos do governo, com ênfase na construção da autonomia e dos sistemas de representação, destacando o papel das diferentes linguagens e da brincadeira na pré - escola e assumindo que o caráter interdisciplinar das propostas deve também orientar a formação de professores .

Na mesma direção dos estudos preocupados com uma definição das funções próprias da creche e da pré-escola, encontram - se aqueles que buscam recuperar a história de suas origens e do papel social que as instituições voltadas para as crianças pequenas

ocuparam e ocupam nos diferentes momentos e em diferentes contextos sociais brasileiros. Atêm-se à identificação de aspectos concretos desta sua história que tem levado principalmente à percepção da existência de características educacionais já no início do surgimento das instituições de educação infantil, ao contrário do freqüente entendimento, dentre os pesquisadores da área, de que o caráter educativo seria recente e superador do caráter assistencial existente inicialmente (024) .

Este equívoco foi garantindo a sua perpetuação quanto mais a história da educação infantil foi sendo tomada como uma sucessão de fatos de uma história recente.⁶¹ É preciso que se diga inclusive que este tipo de “retrospectiva histórica” é praticamente generalizado nos textos que apresentam repetidas vezes uma síntese mais ou menos elaborada da história da educação infantil para concluir por uma superação do passado através da identificação da creche e da pré - escola com uma função “nova” e “redentora”: a função educativa ou pedagógica, cuja concepção de educação pretendida nem sempre toma formas bem definidas.

Aliás, os trabalhos de caráter histórico apresentados entre 1990 e 1996 no GT7 , integram um conjunto de pesquisas sobre a história da educação infantil e mais especificamente sobre a história das instituições constituídas socialmente para educar as crianças pequenas (creches, jardins de infância e escolas maternais) que se relacionam à própria história da infância (012) , da assistência e da própria história da educação (a que tradicionalmente se deteve à educação escolar) (024) (083). Apresentam estudos temáticos em longos períodos da história brasileira, estudos de períodos mais recentes e

⁶¹ Toma-se freqüentemente a história da infância a partir de Philippe Ariès, para apresentar uma síntese de uma história da infância burguesa e européia.

até mesmo atuais de determinadas regiões e municípios (011) (079); ou ainda análises pontuais e aprofundadas sobre momentos da história (061) .

Dois trabalhos buscam a história das idéias educacionais que orientaram ações ligadas à primeira infância . Um partindo da idéia de alguns teóricos (016) e sua influência na história da educação infantil e outro apenas justificando as ações da igreja metodista no Brasil (085).

Destaca - se ainda uma frente de trabalhos voltados para a história da infância, tendo como tema de estudo o jogo , a criança e as influências étnicas no brincar , no contexto do estado de São Paulo (012) (023) (018).

Vale dizer que o jogo e a brincadeira são temáticas freqüentemente problematizadas em diferentes aspectos e abordagens, relacionadas especialmente à prática pedagógica . Nos casos em que aparecem nas pesquisas aqui analisadas “ o brincar ” (ou jogo , brinquedo ou brincadeira), de forma geral, situa-se como um objeto de estudo relacionado à linguagem (com exceção daqueles que, conforme já citei, têm uma abordagem histórica), à construção do conhecimento e aos processos gerais de desenvolvimento da criança, especialmente do ponto de vista da psicologia, numa perspectiva sócio - histórica ⁶² que atribui ao brincar um importante papel neste processo .

⁶² Esta denominação foi utilizada para diferenciar a perspectiva interacionista / construtivista , representada por Vygotsky, Luria , Leontiev, incluindo Wallon, daquela representada por Piaget. As diferenças destas perspectivas tem sido amplamente debatidas. Não é objeto deste estudo retomá-las; pretendo apenas identificar os autores em função das referências tomadas pelos próprios trabalhos estudados.

Este reconhecimento do papel mediador da brincadeira da criança em sua relação com o mundo acaba por suscitar uma série de estudos, que indicam diretamente o jogo como eixo da prática pedagógica na educação infantil (018) (009) (007) (061) (078) (092) (111) (072) (052) (006) . Esta predominância resultou em estudos sobre os paradigmas empregados por diferentes autores (Piaget, Bruner, Wallon, Vygotsky, Froebel) e suas repercussões no campo educacional, concluindo por sua origem social e sua relevância como um dos elementos centrais do “ projeto de educação infantil ”. Por esta via definem-se nas pesquisas os elementos considerados organizadores do projeto educacional pedagógico (chamados de propostas/currículos ou programas) e, paralelamente, aprofundam-se os estudos que analisam, criticam e propõem a sua viabilização através da prática pedagógica. Conforme já identificado no trabalho de Plaisance & Rayna (1997), este conjunto de pesquisas permitiu identificar uma certa homogeneidade de pressupostos e propostas de ação para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Estes indicativos me levam a supor desde já o nascimento de um campo de conhecimento próprio que começa a sofrer um adensamento da produção, com novos conhecimentos pautados em pressupostos teóricos comuns ou em disputa.

Vejamos alguns destes pontos comuns no que tange à orientação do projeto educacional - pedagógico . Os dez trabalhos que tratam do currículo indicam, seja nos pressupostos, seja nas conclusões, que alguns eixos norteadores são apresentados de forma coordenada em diferentes conjunções. São eles : o conhecimento, o desenvolvimento e a cultura (005), a autonomia e a construção de sistemas de representação nas diferentes linguagens (052), o jogo , o trabalho e o ensino , as interações sociais , a organização do espaço e o jogo de papéis (21), ou ainda, as chamadas “ práticas significativas ” (070) com o objetivo de construção e apropriação de novos conhecimentos .

Desta forma, aquilo que a princípio é apontado genericamente como uma “função pedagógica” vai aos poucos ganhando forma na tradução de práticas que partem de pressupostos comuns, como por exemplo, a crítica à “precoce incorporação de modelos” (005) e ao modelo escolar (032) (033) (006) (052) (etc.); a crítica à formulação do “PROEPRE ” de reduzir a prática pedagógica a mecanismos cognitivos (062) e a favor de uma prática pedagógica que retome a criança como sujeito social, suas manifestações espontâneas, sua identidade social, respeitando seu direito à brincadeira (052) (069) (061) (006), ao espaço, ao cuidado (072), assim como ao conhecimento representado nas pesquisas como o acesso às diferentes linguagens, experiências e formas de expressão.

Apesar de terem aparecido trabalhos que dão destaque à aprendizagem da escrita e às artes, nenhuma outra área específica mereceu destaque nas pesquisas, nem mesmo como aspectos que viessem a compor o “currículo” ou as práticas. Apenas a área da linguagem (incluindo a escrita) mereceu a atenção de um grande número de trabalhos. A dimensão estética da criança não se coloca como objeto de estudo, talvez em função das restrições oriundas de metodologias convencionais.

A linguagem aparece em geral como um tema de estudo relacionado ao processo de desenvolvimento na criança ou relacionada à leitura e alfabetização (sem chegar a propor a terminalidade deste processo). O problema mais estudado foi o impacto das interações adulto-criança na compreensão e na constituição da linguagem pela criança, concluindo - se pela importância do brinquedo e da brincadeira (040) para a oralidade e da interação verbal e da atividade de leitura (119) (116) com outros sujeitos, sobretudo

com o adulto para os processos cognitivos (099) (096) (068) (040) (025). Estes trabalhos se concentram sobretudo a partir de 1994 e apresentam uma unidade de referências teóricas apoiadas numa perspectiva sócio - histórica ao afirmarem a natureza social da linguagem e o processo dialógico envolvido na construção de significados (Vygotsky e Bakhtin). É nesta perspectiva que se insere e se admite a presença da linguagem escrita na educação infantil .

Neste mesmo período, foram localizados pelo menos 3 trabalhos que vinculam a educação infantil à educação especial e à linguagem. Em alguns casos chegam a ser indicativos para as práticas pedagógicas em creches e pré - escolas (067), quando analisam as interações de professores ouvintes e crianças não-ouvintes em situações pedagógicas e concluem que a baixa expectativa quanto à capacidade de resposta da criança “surda” diminui a qualidade das interações, enquanto que a atuação de um monitor surdo pode favorecê-las (066) (122).

De uma forma geral, aliando os pressupostos comuns já elencados e aqueles referentes aos processos de desenvolvimento, vistos de uma perspectiva social, as pesquisas acabam por apresentar gradativamente um grande conjunto de indicativos para a prática pedagógica listados a seguir de forma sucinta: valorização do jogo e da exploração do espaço (018) (009) (105) (050) (046); favorecimento das interações criança-criança pela estruturação e diversificação de objetos e do espaço (022) (033) (105) (052) (114) (014) (009) (099); exploração de situações significativas, as interações com os adultos (070), a vida em grupo, e a incorporação do folclore e dos jogos tradicionais (061), bem como da literatura infantil, associados a um conjunto de atividades de expressão que possibilitem a representação, as manifestações das crianças e de sua cultura.

Na pesquisa sobre os Parques Infantis de Mário de Andrade, Faria(1993, p.40), em sua tese de doutoramento, identificou uma proposta educativa que, de acordo com a autora, considera a criança como um outro, diferente do adulto, *“enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. (...) propiciando experiências lúdicas, através de brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis, do folclore (...)*.

Apesar destes exemplos, ainda são poucas as pesquisas que incluem as determinações socioculturais tais como classe, gênero, ou raça e etnia, mesmo quando destaca o caráter sócio-cultural inerente à prática educativa (046) (051). Há no entanto uma tênue menção à necessidade de identificação destas diferenças no processo de investigação (072) (111) (110).

Um fato curioso é notar que própria criança foi sujeito direto de 34 do total de 122 estudos (41,5%). É de se perguntar, então: Como a criança aparece, quando ela esteve presente nos textos de pesquisa ?

Lembrando o apelo que Martins (1993) faz para que os pesquisadores definitivamente incluam em seus estudos, a criança, o que ela tem a dizer sobre si mesma e sobre o mundo em que vive, veremos como ela tem aparecido nos estudos mais atuais no campo da educação infantil .

Do que vimos até aqui, parece que a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem. A criança real é pouco conhecida. E este não é um privilégio da área

educacional, na pesquisa social, antropológica e histórica também tem sido pouco o espaço dado para a voz própria da criança.

Nas pesquisas analisadas, tanto o sujeito-criança como o sujeito-professor, principais atores desses processos, têm sido preteridos nas pesquisas em favor de trabalhos que enfocam mais os aspectos prescritivos da prática pedagógica. Apesar desta predominância, a criança, aos poucos, começa a aparecer num conjunto de estudos, porém, o que prevalece como principal preocupação são os processos educativo - pedagógicos, ou seja, o “como fazer”. Contudo, alguns estudos buscam ir além de uma intervenção calcada em pressupostos teóricos dissociados de seus sujeitos concretos. Vislumbra-se uma frente de estudos que busca em primeiro lugar conhecer as crianças, os contextos sociais e institucionais de sua educação. Explora-se o lugar social que, entre as camadas populares, as crianças e a primeira infância ocupam na família e na sociedade (026) (041), e os contextos de exclusão e exploração da criança dos diferentes sistemas educacionais (043), bem como a influência da mídia em sua educação (019). Outros estudos, no entanto, apenas selecionam sujeitos isolados desses contextos, para analisar aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem (067) (119) e outros aspectos cognitivos (053) (103) (116) (086) .

Já se busca “ouvir” as crianças a partir dos contextos educativos da creche ou da pré-escola, estudam-se as variações de sua voz (076), o seu ponto de vista sobre a escola (046) (010) (042) e sobre o processo do desenho (087); revelam-se suas preferências quanto às brincadeiras (110) (111) em diferentes classes sociais e gêneros. Nestes casos, procura-se utilizar metodologias que respeitem as manifestações infantis tais

como sua linguagem, o faz-de-conta e as brincadeiras de uma forma geral. Não obstante esta tônica, estas próprias metodologias, especialmente as não-convencionais que melhor podem adequar-se ao estudo da criança, não têm sido objeto de discussão entre os pesquisadores.

A conclusão desses estudos mais voltados para “ouvir” a criança é que a criança incorpora de forma precoce uma visão da escola como um lugar de desvalorização pessoal, onde prevalece a autoridade e o controle do professor. É a partir daí que se aponta a necessidade de se consolidar práticas que respeitem o “direito à infância” (061) e as especificidades infantis, através de uma observação das manifestações das crianças (e do respeito aos seus direitos) (022).

Talvez o tema do desenvolvimento infantil mereça um destaque especial, uma vez que os estudos nesta direção representam um número significativo de trabalhos (vinte e um trabalhos, ou seja, cerca de 25% do total) e uma relativa unidade de abordagem. Desde o início da década de 90, os estudos do desenvolvimento infantil vêm deixando de analisar aspectos isolados (sobretudo os de domínio cognitivo) passando a centrar suas preocupações nos processos de desenvolvimento e seus determinantes a partir de uma abordagem sócio-histórica que privilegia o binômio desenvolvimento-aprendizagem (e não o ensino e aprendizagem), a interação social (a interação criança-criança e a interação adulto-criança) e a linguagem e a mediação entre sujeitos sociais, baseados especialmente nas teorias de Vygotsky e Wallon. Preocupam-se, então, com o favorecimento destes processos, destacando a importância do jogo, das interações e da

organização do espaço, confirmando a creche como um contexto privilegiado de desenvolvimento.

Considero significativo, na observação da tendência mencionada acima, o fato de apenas dois trabalhos, dentre os 122 apresentados entre 1990 e 1996 (2,44%), se basearem exclusivamente em uma concepção Piagetiana de desenvolvimento para analisar representações da criança e seu desenvolvimento moral (087) (103).

Um trabalho baseado em Winnicot conclui sobre a importância para a socialização da presença dos objetos transacionais na pré-escola, e outro, ainda em 1996, analisa o desenvolvimento infantil (a partir da teoria da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner) (111) e a relevância de materiais e atividades desenvolvidas em momentos de “recreio” na pré-escola.

Como já vimos anteriormente, mesmo os estudos que abordam o desenvolvimento infantil como tema, em sua maior parte, preocupam-se mais em estabelecer diretrizes para a ação educativa junto à criança do que propriamente pesquisar sobre as crianças.

Um grande número de pesquisas que apresenta indicativos para a prática pedagógica estão relacionadas ou fazem indicações também para a formação dos professores ⁶³, tendo como base os mesmos pressupostos comuns. Esses estudos referem-se à formação regular, especialmente centrada nos cursos superiores de Pedagogia (029)

⁶³ Prefiro utilizar o termo professor (a) para me referir ao adulto que atua diretamente com a criança (independente da denominação que recebe: monitor, auxiliar), diferenciando do professor da escola fundamental ao defini-lo como: Professor(a) de Educação Infantil. Os demais profissionais que atuam na creche ou na pré-escola e que não tem a função de professor (a) passo a denominar Profissionais de Educação Infantil. Os trabalhos analisados por vezes utilizam o termo educador indistintamente para os que não tem formação. Nestes casos procurei sempre que possível identificar os sujeitos a partir dos

(032) (015) (058) (em função da própria origem de parte de pesquisadores que integram o G. T.), e partem principalmente de uma crítica ao “alijamento do professor e da própria criança do centro do processo educativo” (036). Propõem, ainda, articular o processo de formação a uma reflexão sobre a prática pedagógica, considerando o direito ao brincar (072) (106) (046) , ao espaço e ao movimento (050) .

Um número significativo de trabalhos relata ou analisa a articulação entre a formação regular nos cursos de Pedagogia e a formação em serviço dos professores, sobretudo os das redes públicas (diretas ou conveniadas) (005) (035) (095) (058) (002) (100). Destaca-se a integração alcançada em algumas instituições de ensino superior com as creches e pré-escolas através de projetos de intervenção como forma de estágio, que congregam uma atuação direta na prática (muitas vezes resultando em reprogramações) e na formação em serviço dos profissionais de educação infantil. Apesar dessas pesquisas se concentrarem em instituições de ensino superior que não são até agora as responsáveis pela formação da maior parte dos educadores neste nível, podem, a partir de agora, representar uma referência para a formação em relação à especificidade da educação infantil, e na articulação teoria – prática. A questão da “aplicação” pode passar a ser vista como um aspecto que exige pesquisa e conhecimento sobre a realidade e sobre problemas suscitados no campo de aplicação, constituindo a relação pesquisa-ensino como um eixo fundamental na formação. Destaca-se, neste caso, o papel de algumas creches de universidades públicas (USP, FIOCRUZ, UFSC, UFRGS) que têm sustentado muitas dessas iniciativas, referenciando novas práticas de formação a partir de suas próprias experiências.

Neste aspecto voltado para a formação em serviço, existem ainda aqueles estudos que mais se aproximam de experiências de intervenção dos pesquisadores na redefinição das práticas e relações educativas desenvolvidas, sobretudo nas creches (genericamente denominadas). Esses estudos caracterizam-se por uma menor sistematização teórica e por um caráter de extensão e formação em serviço, oferecido pelas Universidades ou órgãos executivos (017) (097) (004).

Este conjunto de trabalhos voltados para a formação seguem aqueles mesmos pressupostos comuns já citados, indicando, contudo, outros, tais como: a ausência da afetividade como um aspecto na formação (074); a necessidade do estabelecimento de um elo político e epistemológico na construção curricular da formação (029); a necessidade de tratar as dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis (058).

Em relação à formação de nível médio, apenas dois trabalhos referem-se aos cursos de magistério (049) (038) e um ao projeto de criação do curso supletivo para professores sem formação (091). Destes, apenas um apresenta indicativos para o currículo e a prática pedagógica, propondo oficinas de criação tendo em vista uma preocupação com a expressão da criança .

No contexto dos 122 trabalhos examinados, tanto o professor como o profissional de atuação indireta não têm sido muito considerados como sujeitos em seu próprio processo de formação. São poucos os trabalhos que põe em cena este sujeito “objeto” de formação, de cursos, “capacitações”, etc., para buscar tomá-lo como ponto de partida de uma transformação pretendida (100) (058) (108), enquanto aparece de forma

mais evidente a apresentação de projetos ou currículos que não resultam de pesquisas. São analisadas as concepções do professor (a) sobre o brincar, a emoção (074), a infância, as expectativas sobre a criança, a qualidade de vida, etc. As relações entre adultos (professor / mães ou professores e outros profissionais) só se fizeram presentes de forma indireta nos dois estudos sobre a relação creche – família.

Em contraposição ao grande número de trabalhos relativos à formação do professor e dos profissionais de uma forma geral, são poucos os estudos que investigam a identidade específica desses profissionais. A definição de quem são os professores e os profissionais da educação infantil é estudada apenas por três trabalhos (008) (114) (020) em duas capitais (Florianópolis e Belo Horizonte) e representam uma visão parcial se considerarmos a diversidade do contexto nacional numa área que até há pouco não dispunha de normatização ou formação específica. A própria discrepância encontrada quanto à formação, salários e carreira profissional nesses dois locais (um onde prevalece uma formação de professores de nível médio e outro onde atuam basicamente professores “leigos”), revelam a necessidade de um maior conhecimento que contemple outras regiões brasileiras.

Um último aspecto temático que considero importante analisar refere-se às pesquisas que se preocupam com os efeitos da pré-escola e sua relação com as desigualdades sócio - econômicas. Os poucos estudos a este respeito demonstraram ora um ganho para as crianças pobres, ora uma indiferença dos resultados positivos em relação aos níveis sócio - econômicos das crianças (Dantas,1984 e Azevedo,1985, apud Campos, 1997). De acordo com Campos (op cit), as pesquisas mostram que a pré-escola pode desempenhar um importante papel na democratização da educação no Brasil. Alerta,

ainda, para o fato de que programas de melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro justamente para crianças pobres que é quem mais se beneficia de um bom atendimento. Considero que este tipo de investigação exige uma associação desta qualidade da educação infantil com a qualidade do ensino fundamental.

Em pesquisa que realizei em Florianópolis em 1991 (34), pude examinar a prática docente de duas pré-escolas e quatro primeiras séries com diferentes características de organização (com e sem crianças egressas de pré-escola, com e sem pré-escola anexa à escola básica, etc.) e concluí que a prática conservadora das primeiras séries acabava por neutralizar quaisquer dos progressos que pudessem ser obtidos com a pré-escola. Aspectos tais como autonomia, iniciativa, bom desempenho oral, criatividade, etc., chegavam mesmo a ser considerados negativos para o bom desempenho escolar em escolas que tinham como expectativa a passividade para a assimilação do que chamei de uma “*versão escolar do conhecimento*”, onde o conteúdo limitava-se quase que exclusivamente ao ensino das letras e dos números via a realização de exercícios em série. Um outro estudo (042) vem reiterar o papel da escola de ensino fundamental, já no momento da alfabetização inicial, analisando a incorporação do fracasso e da baixa auto-estima pela criança, confrontando-os com uma expectativa de sucesso revelada pelas mesmas antes da entrada na escola.

Sobre este tema ainda, embora não relacionado aos efeitos da pré-escola, um estudo (043) preocupado com crianças e sua exclusão dos bens sociais, indica a necessidade da construção de uma “pedagogia alternativa” para crianças em situação de desfavorecimento que lhes assegure o acesso aos seus direitos fundamentais. Em que

pese a necessidade de uma melhor explicitação sobre qual seria esta pedagogia, não podemos desprezar esta contribuição em pelo menos duas direções: uma que indica a relativização dos estudos sobre os “efeitos” da pré-escola sobre um ensino fundamental (que também é merecedor de avaliação), levando-nos a fazer a pergunta no sentido inverso: quais os efeitos da educação escolar ante os ganhos constituídos pela criança desde a pré-escola, ou, poderíamos hoje acrescentar, desde a creche? Outra direção seria a que aponta para a necessidade de associar a discussão sobre a qualidade ao problema das desigualdades sociais. Sabemos que o direito ao ensino fundamental e sua obrigatoriedade não têm sido suficientes para que vejamos atendidos os direitos das crianças e é neste sentido que considero fundamental que tenhamos como perspectiva a consolidação de uma prática pedagógica através da qual possamos incorporar avanços obtidos nos diferentes graus de ensino que atuam junto à criança, independente das fronteiras institucionais. *A criança e seu contexto sócio-cultural* devem ser objeto de preocupação de uma **Pedagogia da Infância**.

Tenho a impressão de que a característica mais marcante que emerge da análise que faço do conjunto destas investigações apresentadas no G.T. da ANPEd entre 1990 e 1996, é a grande diversificação dos temas pesquisados. Observei também que grande parte das produções analisadas trata de temas novos que não têm continuidade nesse período. Por exemplo, foram identificados cerca de noventa assuntos, dentre os quais vinte e seis apareceram apenas uma vez e dezessete apenas duas vezes nos sete anos que fizeram parte da pesquisa.

Não se pode negar, contudo, que muitos destes casos esparsos representam a abertura de campos de investigação novos e que retratam algumas rupturas conceituais muito

atuais na área, tais como direitos das crianças, cuidados e alimentação, espaço físico e arquitetura, ou ainda, os estudos que contemplam as diferenciações raciais, étnicas e de gênero que abrem as portas para uma perspectiva de pesquisa que definitivamente passe referenciar-se numa criança concreta e os processos educativos que a envolvem no contexto da diversidade sociocultural brasileira. Mas, por outro lado, mantém-se também a idéia do caráter educativo como *superador* da assistência, ignorando-se, em muitos casos, a idéia da *assistência educativa* (Kuhlmann, 1991), que veio contribuir para romper a visão fragmentada das funções das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos. Não é incomum que as introduções dos trabalhos tragam como horizonte a visão educativa vista como *redentora* em relação à assistência, entendendo-as como funções excludentes e não como complementares.

Pode-se dizer também que a aproximação, e mesmo a familiaridade dos pesquisadores desta área com as práticas pedagógicas, tem auxiliado estudos, ainda isolados, sobre práticas específicas relacionadas à arte e à música, à literatura infantil, ao movimento corporal e ao desenho infantil; destacando-se um grande número de trabalhos (trinta) que se referem à prática pedagógica de uma forma geral, na maior parte apresentando uma crítica aos diferentes modelos utilizados, ora por seu caráter de escolarização, ora por sua total falta de sistematização, ou redução de práticas a mecanismos cognitivos. De toda forma, a prática pedagógica investigada começa a explicitar a sua natureza pedagógica como distinta da escolar quando reafirma a educação e o cuidado como indissociáveis (2) (6) (76) (82) (92) (112) (113). Contudo, a dimensão do cuidado à infância encontra-se praticamente ausente nos trabalhos analisados, o que nos leva a lançar um alerta para a necessidade de que este aspecto mereça maior atenção e aprofundamento dos pesquisadores da área.

Há ainda a considerar o aspecto metodológico das pesquisas, cujo tratamento específico merecerá a atenção no conjunto da análise das pesquisas de educação que tratam do tema: Por hora, nos limites desta análise temática, vale destacar algumas conclusões relativas à metodologia no conjunto dos trabalhos do G.T. 7.

Uma primeira visão geral das metodologias declaradas pelos autores revela uma grande dispersão quanto às opções utilizadas nas pesquisas. Foram citadas nada menos que 54 metodologias diferentes e, ainda que em uma primeira aproximação, identifiquei um uso diferenciado de termos para definir o mesmo tipo de procedimento de investigação. Mesmo assim, arrisquei-me a organizar um agrupamento das semelhanças metodológicas, tendo chegado a uma redução das tipologias encontradas a 21 metodologias diferentes em 122 trabalhos, das quais a metade é citada uma única vez. Neste contexto, as mais citadas são a pesquisa participante, intervenção e ação (28 pesquisas), etnográficas e exploratórias (18), as teóricas (do tipo ensaio) (13), histórica (11), seguidas dos estudos de caso (6), dos levantamentos quantitativos - qualitativos (4), etc.⁶⁴. Existe também um conjunto de trabalhos (9,6 %) que não esclarece a metodologia utilizada.

Cerca de 16 % do total analisado não são considerados por mim como trabalhos de pesquisas; trata-se de relatos de experiências, cursos de formação ou capacitação, projetos executivos e até um projeto de criação de um Núcleo de Psicologia Escolar.

⁶⁴ Note-se que não há um padrão para enquadramento e denominação das metodologias; procurei respeitar a definição dos autores, embora, conforme veremos, em vários casos a metodologia é definida pelo procedimento utilizado, por exemplo: entrevista, ou observação. Ou, ao contrário, por uma ampla

Esta espécie de desvio passa a ocorrer menos nos dois últimos anos (1995 e 1996), quando são estabelecidos critérios técnico-científicos para a seleção dos trabalhos e priorizadas pesquisas já concluídas.

Na categoria mais citada (participante, intervenção e ação) encontram-se vários trabalhos que se caracterizam mais pela intervenção do que pela pesquisa entendida como um processo sistemático que parte de uma problematização da realidade e chega a uma ampliação do conhecimento sobre o objeto estudado.

Já as pesquisas chamadas *teóricas* parecem refletir uma necessidade de sistematização presente na área, quando buscam comparar, identificar e sistematizar pressupostos que se encontram em consolidação e que refletem tanto as abordagens das pesquisas como as práticas educativas no campo da educação da criança de 0 a 6 anos. Sem pretender aprofundar esta questão, gostaria apenas de lembrar aqui Azanha (1992) quando afirma: (...) *o estudo do cotidiano só será interessante se for possível partir dele para um esforço de constituição de uma ciência do homem. Sem esta possibilidade o estudo do cotidiano não superará o registro de trivialidades.*

Este é, sem dúvida, um dos dilemas de toda a pesquisa educacional que enfrenta uma complexidade de relações nos processos e instituições educativas que busca investigar. A educação, como prática social que é, e pela complexidade de relações que este fato implica, representa um grande desafio à pesquisa na busca pela compreensão articulada de suas dimensões políticas, culturais, econômicas, sociais e cognitivo-afetivas.

No percurso das pesquisas de Educação Infantil analisadas, observou-se uma tendência no uso de procedimentos metodológicos que privilegiaram aspectos parciais da prática educativa (optando por isto, ou aquilo de forma excludente), acentuando análises pela via da especialização disciplinar, resultando em apreensões fragmentadas, o que reflete, a meu ver, os estatutos da Ciência Moderna, para os quais a análise do problema deveria limitar-se ao local e à parte para chegar ao rigor científico. Mas, em contrapartida, muitos estudos buscaram articular diferentes áreas do conhecimento na abordagem do objeto. Por exemplo, do total de trabalhos apresentados 62 (sessenta e dois) referiram-se a pelo menos duas áreas de investigação, sendo que o cruzamento mais frequente foi: Educação e Psicologia (vinte e seis), seguido de Educação e História (nove) e Educação e Linguagem (seis). Outros cruzamentos menos frequentes envolveram a Antropologia, as Artes, o Serviço Social, as Ciências Políticas, a Comunicação e a Arquitetura, algumas vezes inclusive, sem incluir a área da Educação (oito trabalhos). Apenas quatro trabalhos apresentaram uma articulação de três ou quatro áreas e a maior incidência de trabalhos foram os que se denominaram como sendo da área da Educação, sem apresentar qualquer outro cruzamento (quarenta e seis trabalhos).

Estas variações equivalem àquele que é um dos problemas de toda pesquisa educacional e que se reflete igualmente na pesquisa em educação infantil: refere-se à compreensão da *“complexidade das relações que se estabelecem de um lado entre a escola e a sociedade (...), e de outro entre os agentes sociais envolvidos no processo educacional dentro da instituição educativa: pais, crianças, educadores, profissionais, etc.”*(Cerisara, 1995, p. 65). Olhar os fenômenos educativos requer a contribuição de várias áreas do conhecimento no sentido de “dar conta” de seus processos em suas múltiplas facetas e determinações.

Vimos que a pesquisa em educação infantil, que tem como preocupação essencial a constituição da infância em contextos específicos, não tem ainda conseguido estabelecer uma complementaridade de abordagens na análise de seu objeto, mas já apresenta um amplo leque de estudos e exploração de metodologias antes não identificadas. Crescemos não só em quantidade e qualidade, mas, sobretudo, em possibilidades de pesquisa.

Dentre as opções que tem sido tomadas, vemos aquelas que dirigem seu olhar menos para os sujeitos-adultos do que para as práticas desenvolvidas, e / ou para os documentos *norteadores* da ação educativa, num esforço de olhar profundamente para o problema, mas reduzindo seu espectro. As pesquisas que conseguem articular em sua análise as referências ao sujeito-criança, ainda são incipientes. Aquelas que, por sua vez, tem um recorte psicológico e que, por sua natureza, preocupam-se com os indivíduos, acabam como bem indica Rosseti-Ferreira (1988, p.59), detendo-se em aspectos isolados do desenvolvimento infantil perdendo por vezes a “*dimensão do sujeito / criança que se constitui e constrói na e pela interação recíproca com um meio físico, social, simbólico em contínua mudança e transformação.*”⁶⁵.

Diferenciam-se desta perspectiva apenas aquelas pesquisas orientadas metodologicamente pela Psicologia, que, buscando referências mais recentemente nas perspectivas sócio-interacionistas, têm se preocupado com o registro e a descrição sistemática das interações entre crianças pequenas, entre crianças e adultos e em

⁶⁵ Sobre uma crítica às abordagens da psicologia ver ainda Souza, 1996.

investigar como e quando ocorrem estas interações, e que fatores as favorecem ou dificultam no contexto educativo da creche.

Neste sentido, a pesquisa em educação infantil acompanha a tendência da pesquisa educacional em geral, quando passa a utilizar procedimentos de ordem mais qualitativa, amplamente partilhados no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. A busca de uma análise mais crítica da prática social estudada, encaminha-se então para a escolha de formas tais como: a observação sistemática, as entrevistas mais ou menos estruturadas ou os depoimentos abertos, a permanência mais prolongada acompanhada ou não de participação, associadas à análise documental. Há um consenso de que o fator social tem um papel incontestável e os estudos das interações (a etnografia, a abordagem ecológica, os estudos interculturais), passam a ganhar importância. A partir daí, de acordo com Lima (1990, p. 11-13) *“a antropologia passa a ter importância para compreender o desenvolvimento humano sob uma perspectiva mais ampla, explorando a cultura de uma forma mais integrada enfocando o processo e a dinâmica da ação infantil, no seu imaginário e em suas representações.”*

A psicologia passa a ter como princípio que o que se observa em “crianças brancas européias” não pode ser discutido em termos de “criança humana”, redundando em um momento metodológico em que se observa a especificidade de cada caso enfatizado, como no caso da abordagem de Bronfenbrenner, a importância dos ambientes (meios) nos quais o ser humano se comporta. Passou-se a falar em contexto de desenvolvimento humano, com uma preocupação constante com a cultura neste processo, incluindo nas investigações amostras compostas por várias culturas.

Onde tradicionalmente prevaleciam abordagens individuais, pesquisas apoiadas na abordagem histórico-cultural vêm buscando compreender os processos psicológicos das crianças em sua relação com seu modo concreto de vida, caracterizando relações entre funcionamento mental e interações sociais em contextos educacionais específicos.

Metodologicamente, nesta perspectiva de pesquisa tem-se utilizado a análise microgenética (derivada das proposições metodológicas de Vygotsky), analisando-se mudanças de qualidade das ações dos sujeitos em função do jogo de mediações presentes e das condições de produção. Esta perspectiva tem recorrido também a princípios metodológicos da etnografia e embora essas perspectivas teórico-metodológicas tenham suas especificidades, elas podem ser articuladas tendo como ponto de ancoragem a abordagem histórico-cultural. Tal articulação se justifica pelos diversos aspectos de convergência. Trata-se de abordagens que focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais; centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como ação / interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda, de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo, em que o pesquisador pode ser também protagonista no evento estudado.

Neste sentido, as pesquisas apresentadas vêm intensificando alternativas metodológicas coerentes com uma perspectiva crítica, considerando, sobretudo como pressuposto da investigação, o lugar social do sujeito e seu contexto histórico, utilizando, para isso recursos não convencionais ou cruzados, como o registro em vídeo que, por exemplo, passa a se tornar imprescindível para o estudo das relações entre as crianças menores em espaços coletivos.

Considerando a natureza “praxiológica” (no sentido de “o que se pode fazer”) do campo educacional, é preciso ampliar as discussões sobre os parâmetros metodológicos sob os quais a pesquisa em educação infantil pode se desenvolver de forma articulada com saberes advindos de áreas, sobretudo das ciências sociais, que não têm sido até agora suficientemente exploradas. Estes indicativos nos colocam frente ao desafio de perspectivar uma formação de pesquisadores e de formadores de educação infantil.

Por fim, resta ainda salientar que diversos trabalhos de outros GT’s na *ANPEd* têm se referido à criança na escola, mesmo quando a perspectiva não é da criança apenas como aluno, mas como sujeito social no espaço escolar. Estes trabalhos preocupam-se em analisar sob novas dimensões o contexto escolar e sua determinação na constituição social das crianças em idade escolar e, por isto restringem-se a estudar as relações no interior da instituição escolar.⁶⁶

Apesar de a escola, como espaço institucional não ser objeto deste estudo, considero que nosso horizonte (como estudiosos e professores) deva ser o da constituição da infância, independente do espaço educacional, social ou institucional em que ela se encontra.

Mais do que marcar fronteiras, será para nós importante avançar limites institucionais, mesmo porque a educação contemporânea e o processo de socialização dos novos sujeitos tem se dado cada vez mais em múltiplos contextos sociais (que se dão fora dos muros institucionais), inclusive com grande influência da mídia e dos meios de comunicação. A necessidade de romper fronteiras é um desafio para uma sociedade que

⁶⁶ Ver por exemplo: Silva. & Oliveira, 1994 e Viana, 1994.

tem mantido o “confinamento” social, numa ou noutra instituição, como forma de educar novas gerações.

Como forma de ampliar a visão a respeito das produções na área da educação infantil analisarei, a seguir, os trabalhos apresentados na *SBPC*. A contribuição dos trabalhos de outros campos científicos na constituição da *Pedagogia da Educação Infantil*, foram congregados em torno das temáticas centrais de cada uma das áreas analisadas cada qual em seu fórum próprio.

5.2 - A Educação Infantil nas pesquisas da SBPC.

Optei em tratar os trabalhos da área da educação em conjunto com as demais áreas apresentadas nas Reuniões Anuais da *SPBC*, em separado daqueles apresentados na *ANPEd* e nos demais congressos, por dois motivos. Primeiro, porque o caráter das Reuniões da *SBPC* se diferencia por uma maior diversificação quanto à origem dos participantes e dos trabalhos apresentados, sendo que nos demais congressos se originam quase que exclusivamente dos programas de pós-graduação das universidades; já na *SBPC*, a universidade também é o espaço da produção mas isto não se dá de forma exclusiva e inclui principalmente um número maior de estudantes universitários, pois, de acordo com seus próprios objetivos, está mais aberta à comunidade, aos jovens e aos não-especialistas, tendo como meta “*o fomento à ciência e a canalização de energias de pesquisadores e professores para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.*”(SBPC.net). Em segundo lugar, porque, diferentemente da *ANPEd* cujos os textos foram analisados na íntegra, a análise da *SBPC*, como a dos demais congressos foi feita através dos resumos. Esta limitação resultou numa diferenciação no tipo de análise realizada que foi de caráter complementar, pretendendo identificar os temas recorrentes e sua contribuição na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A seleção dos resumos analisados tomou como base os critérios gerais já definidos no início desta pesquisa, limitando-se, de uma forma geral, aos trabalhos referentes à educação da criança de 0 a 6 anos em instituições educativas. Este mesmo procedimento também foi utilizado para os trabalhos de outras áreas do conhecimento nas Reuniões da *SBPC* que trataram do tema.

Mantém-se neste momento da análise, portanto, a intenção desta pesquisa de identificar na trajetória recente das pesquisas sobre educação infantil como se tem dado o processo de consolidação deste campo de conhecimento particular, e em que medida depende de um cruzamento disciplinar com algumas das várias Ciências que também têm a criança pequena como objeto de estudo.

Assim, da mesma forma, a análise da *SBPC* buscou verificar como e quais têm sido estas contribuições nas pesquisas deste período (1990-1996), em cada uma das áreas presentes na reunião, estabelecendo as relações possíveis com as pesquisas da educação. Antes mesmo de entrar na análise dos campos específicos, fez-se necessário identificar o caráter dessa sociedade científica, de seus objetivos e da organização de seus reuniões anuais.

Sendo um fórum que reúne um conjunto de campos científicos a *SBPC*, diferencia-se especialmente das demais reuniões ou congressos científicos analisados, por não se tratar de um espaço que visa ao debate no interior de uma área específica do conhecimento. Desde a sua fundação, a entidade, que nasceu como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico no país, integrando todos os campos do conhecimento, adotou em suas reuniões anuais, a sistemática de um tema geral “*já evidenciando a preocupação dos cientistas com o que é até hoje uma das marcas da SBPC: a busca da dimensão social e econômica para os problemas da ciência*”(Fernandes,1990 apud SBPCnet.). Desde a década de 50, a *SBPC* evidenciou-se por sua politização e pela valorização de temas de natureza político-institucional. Mais tarde o clima de oposição aos militares acabou por aumentar muito o número de sócios

e participantes das reuniões que buscavam um espaço para manifestação e fortalecimento da comunidade científica, aproximando jovens pesquisadores, estudantes e alguns dos mais importantes cientistas do país. Nas reuniões anuais são apresentados trabalhos de várias áreas das ciências. Pela análise, conseguiu-se identificar, nestes sete anos estudados, algumas áreas que trataram de temas pertinentes à educação da criança de 0 a 6 anos.⁶⁷

Do total dos trabalhos selecionados na *SBPC*, cerca de 50% se inscreveram no âmbito da Educação, e os demais na Psicologia, Sociologia, Literatura e Lingüística, Medicina e Nutrição, Motricidade Humana, Política e Informática. Tratarei aqui dos trabalhos da Educação, destacando especialmente seus temas, identificando as contribuições para a educação infantil e estabelecendo quando necessário as relações com as outras áreas.

Isto é possível porque a análise do conjunto dos trabalhos apresentados nas Reuniões da *SBPC* tornou visível não só a contribuição das áreas específicas, a partir de um recorte próprio e um objeto definido, como principalmente permitiu identificar quando uma área científica toma para si, de empréstimo, um percurso de análise que pertence a outra e que resulta, inclusive, noutro universo semântico. Neste sentido, muitas vezes no decorrer da análise, por um lado, precisou ser aferida a área de procedência dos estudos, porque seu tema e objeto remetiam para uma área diferente daquela em que se inscrevia.⁶⁸ Exemplos disso são encontrados não só da Psicologia para Pedagogia (P72), ou vice-versa (E32), mas também entre Lingüística e Psicologia (P63), destes com os primeiros (L9), etc. Por outro lado, a presença de várias áreas, num mesmo espaço,

⁶⁷ Ver tabela no anexo 3 com áreas analisadas na *SBPC*, e número de trabalhos por área.

⁶⁸ Para melhor identificação numérica dos trabalhos citados no anexo 1.E, uma vez que constam várias áreas, elas serão identificadas por uma letra à frente da numeração, de acordo com a área (E - Educação

tomando para si o estudo da educação infantil permitiu vislumbrar o estabelecimento de uma nítida fronteira com o campo pedagógico que se define pelo estudo do contexto das relações educacionais-pedagógicas com vistas a uma elaboração específica conseqüente, com base na qual observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica .

O primeiro aspecto a destacar desse conjunto de trabalhos refere-se ao fato de ter sido encontrada uma maior variedade de regiões, capitais ou cidades brasileiras como referência dos estudos. Esta maior representatividade dos diferentes pólos do território nacional, talvez ocorra pelo fato de as reuniões serem realizadas a cada ano numa região diferente. Parte dessas pesquisas de caráter regional ou local, relatos de experiências e projetos tiveram como preocupação uma maior ou menor intervenção nos sistemas públicos responsáveis pela educação da criança e reafirmam a tendência já observada do papel que as universidades podem exercer quanto à consolidação de políticas, orientação de práticas ou formação de profissionais de educação infantil (E05) (E04) (E27) (E89) (E105) (E70) (E71).

A análise dos sistemas públicos locais ou regionais não escapou, no entanto, mesmo nas pesquisas mais recentes (1996), de uma posição pré-estabelecida quanto às funções sociais, finalidades e objetivos educacionais da creche e da pré-escola . Estes estudos caracterizaram-se por partir de uma conclusão indicada a *priori*, buscando nas investigações uma ratificação dessas mesmas suposições iniciais. A temática coincidente, nestes casos, tem sido o questionamento sobre os objetivos pedagógicos destas instituições (já anunciados como ponto de partida da investigação). Desta forma, após uma observação da prática acompanhada ou não de outros procedimentos que

dêem voz aos sujeitos adultos envolvidos, conclui-se pela necessidade de incorporação e realização dos mesmos objetivos educacionais anunciados a princípio, adequando os dados da realidade de forma a corroborar a formulação inicial. Observa-se aqui, em geral, as mesmas concepções encontradas na *ANPEd* que proclamam as metas educacionais como superadoras da assistência, identificando-se apenas uma exceção que propõe a integração entre educação e cuidado nas políticas municipais como meta de qualidade (E89). No conjunto, repetem-se o uso dos termos *objetivos em si mesma*, ou *função pedagógica* (p. ex.: (E86) e (E88)), como forma de enfatizar o caráter educativo a ser ‘implantado’ no lugar das funções de cuidado.

Na mesma direção destas concepções, foi interessante notar que nas Reuniões da *SBPC*, diferentemente da *ANPEd*, foi encontrado um maior número de trabalhos referentes a *conteúdos* ou metodologias de *ensino* nas áreas específicas do conhecimento: ciências (P92) (E8), matemática (E82) (E45) (E87), artes (E73) e linguagem (E45) (E110)⁶⁹ como parte de uma reflexão sobre os componentes curriculares da pré-escola, ou detendo-se ao estudo particular da aprendizagem de conteúdos, como por exemplo a família, os animais vertebrados e invertebrados, a subtração, etc. Neste contexto, reafirmam-se os *conteúdos*, mas alerta-se para o desconhecimento dos professores sobre os conhecimentos prévios das crianças no ‘ensino’ de determinados conceitos (E6). Soma-se a estes, uma análise sobre os relatórios de avaliação de pré-escolas que indica sua importância como instrumento de comunicação com os pais e conseqüente aprimoramento do processo *ensino-aprendizagem* (E100). Esta diferença pode estar associada ao fato da *SBPC* abrigar um maior número de trabalhos, incluindo uma

⁶⁹ Um outro conjunto de trabalhos que trata da linguagem associada à prática pedagógica, inscreveu-se na área de Linguística ou Literatura, também na *SBPC* e será analisado neste capítulo de forma a permitir as necessárias articulações dos temas analisados.

diversidade de estudos que não acompanham necessariamente a atualidade da discussão crítica da área, fortemente presente na *ANPEd*.

Acompanhando esta mesma característica, observa-se, aqui, um uso mais comum da denominação **escola**, no lugar de pré-escolas ou escolas de educação infantil para referir-se a ambas: creche e pré-escola. A pré-escola (para crianças de 4-6 anos) é, no entanto, a mais estudada (vinte trabalhos), além disso, na maioria dos casos em que o estudo contempla a creche, refere-se à faixa dos 0 a 6 anos de idade como um todo, sem diferenciar as crianças de 0 a 3 anos⁷⁰. Aqueles que tiveram a criança pequena como preocupação são em sua maior parte oriundos da Psicologia e trazem novos elementos para a Pedagogia ao revelarem as possibilidades, a diversidade e intensidade das comunicações e relações estabelecidas: pelas crianças de forma geral e em situações de brincadeira, em atividades coletivas de alimentação (E30) ou a partir de mudanças nos arranjos espaciais (P52) (P78) (P85) (P67), e menor intervenção do adulto ou participação mais permissiva e não diretiva (P114) (P123).

Estas contribuições reafirmam o que foi recentemente recuperado por Prado (1998, p.7) como o maior avanço da Psicologia nesta área: o reconhecimento da complexidade e criatividade das relações estabelecidas entre as crianças como as experiências mais freqüentes e intensas deste momento de vida, isto é, *“reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre”*.

⁷⁰ Conforme já foi indicado neste capítulo, os pesquisadores da *ANPEd* também têm mantido o uso do termo creche para as instituições de 0 a 6 anos em período integral, contrário à distinção proposta na L.D.B. de denominação por faixa etária creche: 0 a 3 e pré-escola: 4 a 6 anos.

A participação e a influência do professor e dos procedimentos pedagógicos sobre o brincar, também foram estudados em crianças maiores na pré-escola (P53). Sobre a creche, outros ainda, estudaram principalmente os processos de adaptação e o sistema dinâmico que compõe as relações neste momento, destacando a necessidade de aproximação com a família (E71) (P101), e a expectativa das mães em relação à creche (P22).

Quanto às orientações curriculares, ou das práticas pedagógicas, existem trabalhos que reafirmam a necessidade de um 'currículo oficial' (E87) (E5) baseados em pressupostos generalizados de uma educação pautada nas potencialidades físicas, afetivas e cognitivas (E71), ou ainda centrados num desenvolvimento integral (E88) (que inclui a aquisição de novos conhecimentos, a expressão e o desenvolvimento da identidade e da sociabilidade), outros reiteram os pressupostos comuns já identificados anteriormente sobre a importância de práticas que favoreçam as interações (E110), a brincadeira e o jogo (E106). Critica-se, a partir das manifestações das crianças colhidas em seus desenhos e modelagens, as práticas disciplinadoras que reprimem e tolhem os movimentos e a expressão da criança (E86).

Mais uma vez os estudos sobre os processos gerais do desenvolvimento numa perspectiva sócio-histórica são os que apresentaram elementos mais concretos para a definição dos objetivos educacionais antes indicados apenas genericamente, baseados na brincadeira e na interação social (E74), com fatores determinantes da formação do pensamento, da emoção e da identidade social (E72)(E116) (E23).

Os trabalhos da Lingüística e Literatura relacionam-se aos diferentes aspectos do desenvolvimento da linguagem na criança e aos fatores que o determinam, dando

especial atenção para o papel do outro e das interações sociais neste processo. Concluem pela importância da mediação do professor na construção de narrativas (L110), na construção de sentidos (L109) e na relação oralidade/escritura (L99). Os dois estudos que se preocuparam em analisar a presença da literatura na prática pedagógica da pré-escola, analisam suas principais estratégias de uso (L35), sugerindo, inclusive, a literatura como forma de criar uma pedagogia do imaginário (L9). Na mesma direção desta última pesquisa, foi também apresentado um relato de experiência de um projeto de intervenção intitulado “O conto que a caixa conta” (E96) que explora as possibilidades pedagógicas das histórias infantis associadas a recursos plásticos, cênicos, bonecos, etc., envolvendo a criação e o imaginário infantil.

Noutros dois estudos analisados sobre a linguagem, destaca-se o fato de que justamente os que tiveram sua investigação baseada em testes, privilegiando uma abordagem do indivíduo sobre a fluência verbal de crianças (L10) e o desempenho sintático (L33), ao selecionarem os indivíduos por sexo e classe social foram os que concluíram pela extrema relevância destes fatores no desempenho verbal da criança. Ponto de partida para uns, novidade para outros!

Já a alfabetização, tomada como tema relacionado à pré-escola, foi um tema tratado mais indiretamente pela ótica da expectativa da criança sobre a leitura e a escrita (E43) e em relação ao processo de adaptação à escola (E103). O primeiro revela a incorporação de expectativas acadêmicas pela criança da pré-escola (ir para a 1ª série, estudar, etc.), em detrimento das *expectativas lúdicas* (como ler histórias); o segundo reitera por sua vez as exigências escolares permanecendo associada aos pré-requisitos

para a alfabetização e dissociada de qualquer projeto de acolhimento das crianças egressas de experiências educacionais anteriores.

Alguns estudos associados à Psicologia também preocupam-se com aspectos lingüísticos, analisando o reconhecimento de histórias pelas crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas (P63), as possibilidades de produção e a reprodução de histórias por crianças de 4 anos em pré-escolas (P61) e os efeitos das habilidades da leitura sobre a escrita (P20), articulando os aspectos lingüísticos aos processos gerais do desenvolvimento. Um último estudo sobre a linguagem analisa o faz de conta e seu papel na construção da realidade pela criança (num processo que envolve ao mesmo tempo distanciamento e aproximação com o real), e conclui pela presença da estereotipia de gênero no jogo, destacando-se por ser um dos únicos estudos que apresentou a diferenciação de gênero (P18).

Ainda estão relacionados ao ensino da linguagem, dois trabalhos sobre a educação especial de crianças surdas (linguagem dos sinais) (E111) e de crianças com deficiência mental (linguagem funcional) (E50), que propõem estratégias facilitadoras no contexto da pré-escola. A aprendizagem e o ensino de crianças com Síndrome de Down também é estudada indicando-se possibilidades educativas associadas à afetividade (E28).

Estudos particulares da Psicologia (mesmo quando apresentados na área da educação) retratam seu interesse em estudar o desenvolvimento cognitivo, a aquisição de habilidades de pensamento e de noções, buscando freqüentemente selecionar na creche e ou na pré-escola seus sujeitos ou grupos para estudo sem necessariamente estabelecer conexões sobre a determinação destes contextos. Assim, foram também identificados

nas Reuniões da SBPC estudos sobre: a facilitação da construção de noções espaço-temporais em crianças de pré-escolas de meio rural (E32) ou com o uso do computador (P56); comportamentos imitativos com e sem a presença de objetos (P118); e, comportamentos expressivos em crianças pré-escolares.

As representações dos adultos também são objeto de preocupação de várias pesquisas que acabam por indicar principalmente componentes da formação das professoras e professores de educação infantil: a indissociabilidade dos aspectos do desenvolvimento em relação à emoção (E72), o conhecimento dos processos do desenvolvimento infantil (P17), a diversidade de constituições familiares (P95), e conhecimentos de arte (E73) e educação física (MO25) na educação infantil.⁷¹ Aqui foram encontradas poucas pesquisas que estudam experiências positivas sobre a presença do homem como professor de educação infantil, como *forma de transcender os limites do sexismo* (E01), associando-se à investigação da representação da mãe sobre esta presença (E02). Este mesmo conjunto de estudos que tem como sujeito principal as professoras de educação infantil, lhe dão voz. Fala-se de sua própria atuação profissional e da função social que exercem (P120) (E7), analisam-se os efeitos da formação (P21) e a relação de seu discurso com a prática, reconhecendo-se este espaço de atuação como um espaço de criação permanente e coletivo (E68).

Um tema original e recentíssimo, embora relacionado mais indiretamente à educação da criança de 0 a 6 anos, inscreveu-se no âmbito da Política e analisou a efetiva participação da sociedade civil junto aos Conselhos de Direitos no que tange às *políticas*

⁷¹ Neste trabalho estou denominando de *professor (a) de educação infantil* todo profissional de atuação direta, a partir da função que ele ocupa, independente da sua formação. A denominação *profissionais de educação infantil (ou de creche)* foi usada como referência para indicar o conjunto de profissionais que

de atendimento e proteção às crianças e adolescentes no Brasil, concluindo por uma participação ainda muito *tateante* (PO112). A preocupação com os direitos das crianças foi motivação também para uma investigação sobre a concepção de creche, como direito ou benefício em creches empresariais de Vitória –ES (E44), concluindo-se que, embora seja vista como um benefício para a mãe, é destacada como importante para o desenvolvimento da criança.

Também ausente dos demais congressos estudados, o tema da nutrição na creche, que aparece aqui em de cinco dos estudos selecionados é abordado tanto na Educação como na própria área da Saúde (denominada Medicina e Nutrição) que realiza no ano de 1996, três análises antropométricas em creches de periferia realizadas respectivamente em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Juazeiro do Norte – CE, apresentando resultados diferentes: a primeira conclui pela incidência de desnutrição em 50% das crianças de 4 - 7 anos; a Segunda, pelo traço de diminuição da desnutrição e aparecimento de obesidade em crianças de 2- 6 anos em 'situação de creche'; e a última, que toma a creche apenas para a seleção de sujeitos, conclui que em 50 % das crianças de 3 - 4 anos predomina a desnutrição crônica. Os demais estudos de caráter educacional analisam a introdução de novos hábitos alimentares no momento da inserção da criança na creche (E76), e o favorecimento das interações sociais associadas às atividades de alimentação.

Concluí ainda na análise deste conjunto, que não obstante os objetivos pretendidos pela *SBPC*, foram poucos os trabalhos que não resultaram de pesquisas acadêmicas, mesmo que algumas destas pesquisas fossem de intervenção. Foram identificados apenas três

relatos de experiência, ainda que vinculados a centros de pesquisa (P16) (E96) (E98), e dois projetos executivos relativos à criação do Centro Regional de Desenvolvimento Infantil (C.R.D.I.) na região nordestina (S11) (S12).

Nota-se, no entanto, que as pesquisas acadêmicas na *SBPC* incluem uma maior participação de projetos no âmbito da graduação e iniciação científica, caracterizando-se como um espaço mais aberto se comparado aos demais congressos analisados, realizados por associações científicas que se constituem em espaços de divulgação e aprofundamento de pesquisas vinculadas ao pós-graduação. Na *SBPC*, mesmo se nos restringirmos à área da Educação, encontraremos uma maior diversidade quanto aos temas, encontrando um grupo de assuntos que não foram tratados na *ANPEd*. Esta variação depende do próprio formato das reuniões (número e tipo de trabalhos que comportam). Nos dois casos, observou-se um crescimento na produção, expresso na *SBPC* pelo aumento quantitativo dos trabalhos apresentados e na *ANPEd* pela demanda de trabalhos apresentados para seleção. Neste último caso como o número máximo de trabalhos a serem apresentados é fixado previamente (atualmente 10 por G.T.), acaba ocorrendo um certo ‘represamento’ da produção a ser apresentada área. Analisar os trabalhos apresentados exige que consideremos que pesquisas são excluídas, não só por critérios técnico-científicos (estabelecidos pelos comitês científicos correspondentes), mas também em função desta restrição do espaço e do tempo. Esta exclusão se dá por uma prioridade mais explícita ou menos explícita de temas ou de tendências nas abordagens teóricas, o que acaba estabelecendo marcas definidoras na análise da trajetória da área.

5.3 - A produção dos demais Congressos Científicos e a constituição da Pedagogia da Educação Infantil:

Dentre o universo de contribuições das diferentes áreas do conhecimento que estabelecem alguma interface com a Pedagogia no estudo da educação da criança pequena, foram selecionadas, como já foi indicado deste o princípio deste estudo, algumas áreas para análise da produção apresentada em seus congressos específicos, quais sejam: Psicologia - *SBP*; Ciências Sociais - *ANPOCS* (Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas) e História - *ANPUH*.

Deste conjunto, confirma-se a *SBP* como a área que apresentou a maior produção sobre o tema (com 124 trabalhos), seguida da *ANPOCS* (com 11 trabalhos) e da *ANPUH*, onde foram encontrados apenas 4 trabalhos. Contudo, faz-se necessário esclarecer, desde já, que entre os trabalhos de História apresentados neste evento científico não foram localizados temas diretamente relacionados à educação da crianças de 0 a 6 anos.⁷² Apesar da relevância desta área para este estudo, a ausência de trabalhos apresentados sobre o tema nos congressos da *ANPUH* acabou não permitindo, neste caso, que se fizesse uma análise particular, permitindo apenas a identificação de pesquisas que, de alguma forma, tiveram a criança como seu objeto.⁷³

A *ANPUH*, como associação científica que congrega professores e pesquisadores, tem como um de seus objetivos o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História,

⁷² Ver lista de trabalhos selecionados da *ANPUH* no anexo 1.C.

⁷³ Isto não significa que não tenham havido, no período estudado, trabalhos históricos brasileiros sobre a infância e educação infantil, como já foi demonstrado, este tema tem sido contemplado nas reuniões da *ANPEd*. Em recente publicação Kuhlmann Jr (1998) apresenta em sua introdução um panorama desta produção, que estuda a história das instituições e da educação infantil.

promovendo simpósios nacionais em caráter bienal (1991, 1993 e 1995). Os trabalhos encontrados no período estudado incluem-se numa modalidade de estudos já inúmeras vezes identificada nas diferentes áreas, em cujo contexto a criança (geralmente maior de seis anos ou tratada genericamente) e o jovem, são objeto de estudos sobre a situação de rua de meninos e meninas na República Velha (01)⁷⁴, sobre o abandono de menores (02), ou sobre o menor marginalizado nas grandes cidades (03), temas que não foram incluídos neste estudo. Um último estudo busca recuperar imagens da infância em revistas e documentos oficiais na década de 50, na cidade de São Paulo, realçando a importância da criança (aqui tratada genericamente) para constituição da cidade (04). Identificar estes temas significou a possibilidade de reafirmar (aquilo que também já havia sido localizado na seleção inicial), que muitos trabalhos, no período estudado, referem-se às crianças pobres e em situação de rua como menores. Como já disse anteriormente, desde o movimento que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente e dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, observa-se uma gradativa substituição (mas não desaparecimento) dos termos “menor”, “infrator”, etc., por crianças e adolescentes, meninos e meninas, representando, um uso menos discriminatório que afirma a condição da criança como sujeito de direitos.

Localiza-se, portanto, nos estudos históricos uma preocupação com as conseqüências da perpetuação da desigualdade social e econômica e com as condições concretas de vida contrárias a estes direitos. Tais estudos contribuíram com indicações sobre a construção diferenciada da infância no processo de industrialização nacional e recuperaram o estudo sobre o aparecimento da categoria de ‘abandono’, como forma de

⁷⁴ O número entre parênteses indica, neste item, a numeração do trabalho na lista da ANPUH no anexo I.C.

compreender o ideário das propostas e políticas de assistência geridas pela Igreja e pelo Estado em relação à infância.

Não há dúvida, no entanto, de que ao analisar as políticas, ações, iniciativas sociais e representações decorrentes das condições concretas que constituem a infância historicamente, o conhecimento histórico contribui para a análise do presente e dos contextos sócio - educativos atuais, não só permitindo a identificação das origens das concepções e práticas que marcam hoje as instituições educativas, mas sobretudo, possibilitando através da crítica e da elucidação do passado, a indicação de perspectivas para definição de projetos educativos contemporâneos que coloquem a criança como um sujeito com vez e voz na produção da história.

Os trabalhos apresentados nos congressos das Ciências Sociais, como veremos a seguir, também não escapam destas mesmas problemáticas, ao estudarem preferencialmente os contextos sociais que definem os contornos da infância em diferentes momentos históricos, dando diretamente pouca atenção aos contextos sócio - educativos, que passam a se colocar mais modernamente como co-responsáveis pela educação da criança, tais como a creche e a pré-escola.

5.3.1 - As pesquisas na SBP – a criança do vir a ser ao ser.

As pesquisas em Psicologia já foram objeto de análise em outros dois momentos deste texto: no conjunto dos trabalhos apresentados na *ANPEd*, e na *SBPC*.⁷⁵ Nos dois casos, as pesquisas em Psicologia, associadas ao desenvolvimento da criança em contextos educativos, apresentaram uma predominância em relação às outras áreas, com uma significativa produção sobre o tema da educação da criança de 0 a 6 anos. Este conjunto acaba delineando uma ótica bastante particular na abordagem do tema, contribuindo para a identificação de algumas das tendências que este campo vem apresentando.

De forma complementar ao que foi apresentado em capítulos anteriores, será analisada neste item a produção apresentada em reuniões científicas da própria Psicologia, buscando, caracterizar, os temas recorrentes e as contribuições para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil⁷⁶.

Um grande número de trabalhos nesta mesma direção já haviam sido identificados anteriormente nas reuniões anuais realizadas pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (hoje denominada Sociedade Brasileira de Psicologia), no período entre 1986 e 1990 (59)⁷⁷. Esta entidade que tem como objetivos o desenvolvimento científico e

⁷⁵ Apesar de não ter sido possível quantificar, foi perceptível a coincidência de trabalhos apresentados na *SBP* e na *SBPC*, o mesmo não aconteceu, por exemplo, com as pesquisas da *ANPEd* em relação à *SBPC*.

⁷⁶ O grande número de trabalhos selecionados na *SBP* (124) evidencia o fato de alguns destes trabalhos já terem sido apresentados noutros congressos, no entanto, não foi possível fazer o cruzamento quantitativo destas coincidências, uma vez que existem muitas variações no título de um mesmo trabalho e até mesmo no nome dos autores, que apresentam - se ora em grupo, ora individualmente, dependendo provavelmente do estágio em que a pesquisa se encontra no momento da apresentação no congresso. Assim, da mesma forma que nas demais áreas já apresentadas, foram aqui destacadas e identificadas apenas as semelhanças temáticas encontradas na área.

⁷⁷ Mantêm-se neste item o uso da referência numérica para identificar os trabalhos apresentados nos anexos em listas de cada congresso, neste item ver anexo I.D

técnico e o incentivo à investigação, ao ensino e à aplicação da Psicologia, realiza reuniões anuais no sentido de congregar e integrar psicólogos e especialistas de áreas afins.

O crescimento e as tendências da trajetória da Psicologia na produção sobre a criança pequena, na universidade brasileira, particularmente a partir do final da década de 70, foram anteriormente identificados por Rosseti-Ferreira (1988) e Carvalho e Beraldo (1989).

Estas últimas mostram como o ressurgimento da pesquisa sobre a criança e suas parcerias sociais, dá-se como resultado de um cruzamento do desenvolvimento da pesquisa na área com fatores sociais que resultaram no aparecimento das instituições que passam a corresponsabilizar-se pela *criação* das crianças, fazendo com que as oportunidades de convivência dessas extrapolassem os limites da família nuclear. Este processo reflete transformações nos interesses dos pesquisadores e resulta em conhecimentos que estão “*contribuindo para mudar nossas concepções sobre o que é uma criança, o que é o desenvolvimento, e que condições podemos e devemos oferecer para ambos*” (op. cit., 1989, p.56). Assim, o estado do conhecimento desta área passa, a meu ver, como veremos também nas pesquisas analisadas aqui (dos anos 90), a sofrer uma mudança na concepção da criança apenas como um *vir a ser*, pela qual são estudadas a criança e suas características com vistas à vida adulta, para uma criança também como *ser* (vista no concreto das relações que estabelece no presente), cada vez mais reconhecida como sujeito original, ativo e com grande disposição para o contato social, preferencialmente estabelecido com outras crianças.

O estudo de Rosseti-Ferreira (1988, p.59), por sua vez, recupera o próprio percurso de pesquisa do grupo vinculado à FFCL – de Ribeirão Preto e tece sua crítica a uma psicologia que se detém a aspectos isolados do desenvolvimento infantil, *“utilizados de forma pouco crítica, como dizendo respeito a uma criança padrão, modelo de todas as outras independente do contexto familiar, sócio-econômico e cultural em que são criadas.”* A crítica e a acumulação de pesquisas sobre a educação da criança na creche levaram então a uma revisão do espaço da creche, entendendo-o como um contexto coletivo de socialização.

Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da *SBP*, realizadas neste sete anos analisados (90 a 96, selecionados conforme os critérios mencionados no início desta pesquisa), apresentam um crescimento desta tendência nos anos noventa. Observou-se, por exemplo, nos anos de 90 e 91, uma maior exclusão de trabalhos durante o processo de seleção, que se referiam a indivíduos em situação experimental e de teste, ou à relação mãe - criança em ambiente doméstico. Neste mesmo período o número de trabalhos sobre a criança no contexto da creche ou da pré-escola foi menor.

São também encontrados estudos mais nitidamente vinculados à psicologia do desenvolvimento, como parte das ciências do comportamento, e outros de ordem mais experimental, que analisam aspectos parciais do desenvolvimento, geralmente preocupados com a mensuração de comportamentos e respostas a tarefas cognitivas ou lingüísticas, os quais evidenciam, por vezes, que a creche ou a pré-escola são procuradas apenas para seleção de sujeitos pré-escolares. Nesta perspectiva, estuda-se então: a habilidade de recontar histórias com e sem ajuda (135), o uso de pronomes

personais (39), a concepção de roubo e representações afetivas e cognitivas de crianças em situação de teste (79) (65), as variações da atribuição de significado ao objeto no faz de conta (1), e ainda a preferência de brinquedos e brincadeiras a partir de entrevistas individuais. Esses estudos em coerência com seus próprios objetivos de “*observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano*”, buscam o estabelecimento de padrões, ou melhor, a identificação de parâmetros para descrição do processo de desenvolvimento, tomando como base a variável faixa etária, entendida como fato natural. (Souza, 1996, p.40) Nesta medida, a psicologia do desenvolvimento “*engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido*”. (op.cit., p.41)

Nos últimos anos analisados crescem os estudos que, apesar de apresentarem uma preocupação com padrões etários, consideram o contexto social em que se situa a criança e incluem *variáveis* associadas ao sexo e à classe social dos sujeitos. Isto nem sempre chega a interferir na análise que acaba mais uma vez privilegiando a descrição etária, e, em alguns casos até o fator de diferenciação, como classe social, é tomado para uma comparação que também busca generalizar resultados. Isto reflete uma trajetória de estudos resultantes de uma concepção de desenvolvimento pautada na idéia do déficit, que identificam defasagens em relação a um padrão médio estabelecido como ideal.

Somente a acumulação de estudos que passam a considerar o contexto das instituições educativas sobre os sujeitos, trazem resultados que contribuem para ampliação do conhecimento sobre uma criança concreta e a educação da criança em instituições educacionais coletivas. Nestes estudos colocam-se em pauta as relações sociais como

determinadas histórica e culturalmente e inclui-se a noção de diferença, passando a tomar como pressuposto uma definição sócio-histórica do processo de constituição da criança como membro novo de determinada cultura.

Os estudos encontrados na *SBP* revelaram um interesse dos pesquisadores em conhecer o contexto familiar, suas condições de vida, expectativas quanto à complementaridade da educação no âmbito social por instituições que passam a compartilhar a responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos. Ao lado dos estudos da Psicologia, encontram-se, por exemplo estudos que se identificam com aqueles apresentados no próximo item (pesquisas da ANPOCS), sobre aspectos sociais e históricos relacionados à educação da criança, satisfazendo em parte o objetivo da própria *SBP* de congregar pesquisadores de áreas afins.

Coincidem com as temáticas presentes na História e nas Ciências Sociais os trabalhos que apresentam a história da criança abandonada (55), a imagem da criança no Brasil Imperial (42), a imagem da criança no ideário cristão no Brasil (126) (43), e a transformação das formas de educar e cuidar de crianças relacionadas às mudanças sofridas pela família (132) (106), em famílias em situação de pobreza (76) (114), ou sem especificar a classe social ou o contexto regional (77).

Os aspectos sociais são ainda analisados do ponto de vista das relações entre as condições sócio-econômicas das famílias (46) e o papel das instituições educativas para a criança de 0 a 6 anos (54), para a classe média (93), no processo de escolha de uma 'escola', e para *mães de baixa renda* (84) (136). Esta associação resulta frequentemente

numa preocupação com as relações entre as creches e as famílias, tema ainda pouco explorado mas que indica a existência de conflitos numa relação cujo pressuposto é a complementaridade de ações dirigidas às crianças.

Uma pesquisa que teve como tema os equipamentos sócio-educativos italianos: *centro per bambini e per le famiglie*, analisou alternativas de serviços integrados para a criança e a família para o contexto brasileiro, após analisar a sua adequação para aquela realidade (147). Alternativas de práticas associadas a experiências nacionais, abrangendo principalmente os sistemas públicos (particularmente Rio de Janeiro, Niterói, Araraquara-SP) são objeto de diagnóstico (146) e de projetos de intervenção que se propuseram a atuar na orientação e na formação de todos os profissionais da creche (67) (118), e dos profissionais da área de saúde e educação (44) (47) (70), ou na pré-escola (68).

A formação dos profissionais e mais particularmente dos professores (considerados aqui como aqueles que atuam diretamente junto à criança), é estudada diretamente através da análise das representações ou discursos sobre diferentes aspectos relacionados à concepção de infância (73), de família (53), sobre a emoção (81), a brincadeira (116), a integração de crianças especiais (131), e sobre sua própria prática (28) (123). É dada voz aos professores ao investigar-se suas expectativas de formação (52) e a relação entre seu discurso e sua prática (121). Destas análises, conclui-se que as professoras têm dificuldades em diferentes aspectos, dentre essas em assumir uma postura teórica e resolver problemas da prática (123). Decorrem daí indicações para o processo de formação profissional e a reavaliação dos conteúdos de formação, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (principalmente de crianças pequenas)

para estimular a atividade lúdica no espaço da creche. Procura-se ainda identificar as professoras de pré-escola consideradas *eficientes*, como aquelas que trabalham a idéia do *aluno, ouvem e estimulam suas respostas* (122). Analisa-se a *eficácia de treinamentos de recreadoras* de creche (120), constatando-se um aumento das oportunidades para o desenvolvimento da cognição e da linguagem nas crianças após a realização desses treinamentos. Os estudos que se referem à formação e à concepção que os professores possuem apresentam uma clara articulação com o objeto da Pedagogia ao assumirem uma dimensão praxiológica, que como se vê, não se furta em apresentar indicativos para a prática pedagógica, contudo esses indicativos não necessariamente articulam essa dimensão praxiológica com pressupostos de um projeto político pedagógico pretendido.

O cruzamento com a Pedagogia fica mais explícito nas pesquisas analisadas na medida em que são investigados os processos pedagógicos e a atividade da criança na pré-escola. São analisados o valor das atividades com histórias infantis (78), das atividades expressivas (representação gráfica) (139), das 'rodas de conversa' no processo de mediação simbólica (6), da mediação do adulto em atividades dirigidas (48) e da sociogênese tendo em vista a proposição de metodologias criativas para a prática (45). Analisam-se também os fatores favorecedores da aprendizagem na pré-escola a partir de uma perspectiva histórico-cultural, tais como: as interações no processo do conhecimento (105) e as interferências do professor(a) no desempenho de operações psicológicas associadas à construção do conceito de número (5). Relacionam-se também à aprendizagem os que estudam as experiências com a escrita das crianças fora das instituições formais (117), a construção da escrita pela criança (25) e a eficácia de um programa de incentivo e "treino" de leitura e escrita de palavras a partir da literatura

infantil (115). Numa perspectiva de sujeito-individual, sem considerar o contexto situacional, analisam-se os processos de aquisição da leitura e da escrita por indivíduos pré-escolares e conclui-se ressaltando a importância das habilidades de leitura como facilitadoras da habilidade de escrita (107) (124).

É significativo neste conjunto de trabalhos da *SBP*, aqueles que se referem à socialização numa dimensão mais restrita, associada aos chamados comportamentos pró-sociais (127) no contexto da creche ou da pré-escola, relacionados à amizade (128), à empatia e afetividade (87) ou à agressividade entre crianças pequenas (92) (123), considerando, por vezes, estas ações frente à interferência do adulto e da outra criança. Neste estudos, muitas vezes, o uso do descritor socialização foi insatisfatório para identificar o assunto tratado, assim como o descritor espaço físico foi insuficiente para identificar os estudos que trataram, como veremos mais à frente, da influência dos arranjos ambientais.

A interação da criança e suas relações com seus pares decorreu ainda no registro das formas que estas relações assumem entre as crianças, quanto à preferências de parcerias (141) (143) (111), na reconciliação após situações de conflito (142), na formação de alianças entre crianças bem pequenas (como intervenções de uma criança a favor da outra) e na constituição de parcerias entre bebês (62). Respectivamente, cada um destes, apresentou conclusões a partir do estudo de diferentes grupos de crianças convivendo em creches. Indicou-se uma maior preferência pela parceria entre o mesmo sexo em crianças menores de quatro anos, em brincadeiras de faz-de-conta e um uso freqüente de oferta de ajuda e de convite para brincar no restabelecimento da interação após situações de conflito.

Nas brincadeiras, analisa-se a influência de gênero na escolha dos brinquedos, constatando-se que meninos e meninas escolhem as bonecas, já os carrinhos são usados com maior frequência pelos meninos (110), havendo preferência pela formação de grupos do mesmo sexo (11). As brincadeiras de faz-de-conta e que envolvem amplos movimentos representam, de fato, a maior parte das atividades lúdicas realizadas em creche (57). Na pré-escola as crianças brincam de faz-de-conta de forma cooperativa e apenas os meninos realizam “*brincadeiras turbulentas*”(69). As características do faz de conta na pré-escola mostram a possibilidade de recriação das experiências vivenciadas, propiciando condições para o próprio desenvolvimento infantil (119) (102).

O reconhecimento da importância das interações com outras crianças, com os objetos e com os adultos responsáveis no contexto da creche foi um fator motivador de outras pesquisas que buscaram conhecer a concretização desses processos através do estudo do papel da linguagem e da representação simbólica (140) (104), e da participação do adulto na produção de sentidos das primeiras palavras da criança (138), na negociação de significados no processo de construção de conhecimento pela criança (134) (49). Da mesma forma, no jogo, atuando como auxiliar do desenvolvimento do simbolismo coletivo de crianças com necessidades especiais (103), ou na atividade de faz-de-conta envolvendo a aprendizagem da linguagem de sinais por crianças surdas (103).

Destacaram-se os estudos que tiveram como objeto o papel da interação social, as relações criança – criança e criança – adulto no espaço da creche, sob a influência dos arranjos espaciais e das atividades realizadas pela criança. Um grupo bastante característico de estudos analisou as relações interativas entre crianças até 3 anos em

situação coletiva de creche, em vários aspectos, partindo do pressuposto de que as crianças estabelecem intensas relações com seus pares. Desta forma, concluem que há uma maior interação entre as crianças ou um prolongamento das ações conjuntas quando o espaço apresenta uma estruturação diversificada (30) (31) (98) (109) (112) (75) (74) (75) (86) (95), quando compartilham brincadeiras (144) (145) (22), no momento da alimentação (113), e até mesmo na presença da música (10) (129) (94).

Portanto, as pesquisas brasileiras mais recentes também revelam que as crianças desde muito pequenas são capazes de múltiplas relações, superando uma crença da própria Psicologia de que a criança necessitava principalmente de uma relação única (materna).

A diversificação de situações, espaços e brinquedos favorecem as relações de autonomia da criança e intensificam as interações criança - criança em zonas circunscritas(108). Revela-se ainda que a organização social das crianças se mantém, em ambientes organizados, mesmo na ausência do adulto (61). A brincadeira livre é vista como extremamente propícia para a educação coletiva de crianças uma vez que favorece comportamentos de ajuda e cooperação (130).

As crianças menores de três anos são novamente estudadas quanto aos processos imitativos, quando a observação e a imitação do outro revelam-se como um traço predominante da comunicação entre crianças pequenas(96), e quando é observado o abandono do uso do objeto como suporte da imitação, que é substituído gradualmente pelo uso do próprio corpo (88). Estas parcerias contribuem também para a significação do gesto, no processo de constituição da linguagem pela criança (37) (38). O bebê é também estudado na creche quando são traçados alguns dos processos pelos quais os movimentos da criança e os sons emitidos por ela são recebidos e significados pelo

adulto, contribuindo para a compreensão do que é determinante na constituição do gesto e da palavra pela criança (99).

Neste universo de pesquisas que reafirmam as possibilidades interativas das crianças e que resultam na produção de significados próprios (cultura infantil), dois estudos (realizados ainda em 1990), contrariam estas descobertas e colocam o adulto como parceiro mais efetivo para o estabelecimento de relações “*apropriadas*”(8)(9). Outros dois também pesquisam as interações entre crianças e adultos.⁷⁸ Observa-se nestas relações uma predominância de intervenções restritivas e um contato afetivo limitado (66). Um estudo particular sobre a atividade das “*recreadoras*” de creche identifica que as atividades mais freqüentes por elas desenvolvidas são a organização do trabalho com as crianças, a provisão de cuidados físicos e o contato com outros adultos, seguidas, em segundo lugar, pelo controle de comportamento e da interação individual com cada criança (56).

Nesta mesma direção, os estudos sobre os processos de adaptação da criança na creche, sobretudo quando bebê partem da concepção de que este processo é sempre mediado pelos adultos com quem a criança estabelece relações afetivas. Avaliam-se dados de saúde e comportamento das crianças nestes momentos (137), e a resistência à adaptação e à negociação entre adultos e crianças (64) (4).

Cabe destacar que os próprios estudos sobre interações sociais são destacados como tema de estudo. Discutem-se as opções metodológicas e convergências teóricas neste

⁷⁸ Como se sabe, no caso das diferentes instituições responsáveis pela educação da criança, os adultos que atuam junto à criança são geralmente mulheres.

tipo de investigação que acabam, por vezes, enfocando apenas comportamentos individuais de sujeitos em situação social (125). Alternativas metodológicas para a pesquisa sobre organização social da criança foram objeto de estudo já em 1990, quando a necessidade de uma visão das transformações ocorridas na dinâmica dos processos interativos havia sido identificada (2). Tomando por base as contribuições já acumuladas neste sentido, tais como as noções de arranjos espaciais e de episódios de interação, os pesquisadores propõem um enfoque nos *sistemas funcionais interpessoais* socialmente constituídos, como forma de superar visões lineares (63) (29).

Dentre os aspectos teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas destaca-se o fato de apenas um estudo dar voz a criança, atribuindo-lhe um papel de fonte principal da pesquisa ao analisar suas representações sobre a escola (12).

Portanto, se o conhecimento psicológico contribui para o reconhecimento da riqueza das relações que constituem o universo infantil nos contextos de educação coletiva presentes na sociedade brasileira atual, e indica perspectivas para uma Pedagogia da Educação Infantil pautada num *ser* múltiplo e 'real', há ainda que trilhar caminhos que contemplem a expressão deste mesmo sujeito-criança diverso e plural.

5.3.2- Os contornos sociais do “tornar-se criança” e a busca da diversidade.

Neste item, será analisado o conjunto dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da *ANPOCS* – Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais que aglutina sócios institucionais e representa centros de pesquisa e programas de pós-graduação que tem na Sociologia, na Antropologia e na Ciência Política seu campo de atuação. Os encontros anuais da *ANPOCS* têm como objetivo a discussão e a apresentação de trabalhos dos pesquisadores das áreas citadas, pretendendo contribuir para a *“quebra do isolamento do trabalho de pesquisadores e grupos de pesquisa, universalizando a informação sobre a produção em Ciências Sociais e estimulando a comunicação entre os estudiosos de um mesmo tema que se encontram inseridos em instituições dispersas pelos diversos centros nas diferentes regiões do país”* (ANPOCS, web site, 1998). Esta forma de organização por temas favorece a discussão sobre problemáticas comuns, rompendo com as clássicas fragmentações que no âmbito das estruturas universitárias dificultam o diálogo disciplinar. Para se ter uma idéia, em 1996, funcionaram no encontro anual, 25 grupos de trabalho organizados em torno de temas, dentre eles destacam-se, para análise do objeto desta tese, os G.T's: Educação e Sociedade; Família e Sociedade; Direitos, identidades e ordem pública; Relações de gênero; Estudos Urbanos; Política Públicas, etc.

Durante o período analisado (90 a 96), a criança e os fatores associados à sua educação saúde e socialização, foram o foco de vários trabalhos apresentados nestes grupos já citados e não se restringiram exclusivamente ao grupo Educação e Sociedade, mesmo porque poucos estudos relacionados ao que tem se definido como Sociologia da

personais (39), a conceito de roubo e representações afetivas e cognitivas de crianças em situação de teste (79) (65), as variações da atribuição de significado ao objeto no faz de conta (1), e ainda a preferência de brinquedos e brincadeiras a partir de entrevistas individuais. Esses estudos em coerência com seus próprios objetivos de “*observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano*”, buscam o estabelecimento de padrões, ou melhor, a identificação de parâmetros para descrição do processo de desenvolvimento, tomando como base a variável faixa etária, entendida como fato natural. (Souza, 1996, p.40) Nesta medida, a psicologia do desenvolvimento “*engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido*”. (op.cit., p.41)

Nos últimos anos analisados crescem os estudos que, apesar de apresentarem uma preocupação com padrões etários, consideram o contexto social em que se situa a criança e incluem *variáveis* associadas ao sexo e à classe social dos sujeitos. Isto nem sempre chega a interferir na análise que acaba mais uma vez privilegiando a descrição etária, e, em alguns casos até o fator de diferenciação, como classe social, é tomado para uma comparação que também busca generalizar resultados. Isto reflete uma trajetória de estudos resultantes de uma concepção de desenvolvimento pautada na idéia do déficit, que identificam defasagens em relação a um padrão médio estabelecido como ideal.

Somente a acumulação de estudos que passam a considerar o contexto das instituições educativas sobre os sujeitos, trazem resultados que contribuem para ampliação do conhecimento sobre uma criança concreta e a educação da criança em instituições educacionais coletivas. Nestes estudos colocam-se em pauta as relações sociais como

determinadas histórica e culturalmente e inclui-se a noção de diferença, passando a tomar como pressuposto uma definição sócio-histórica do processo de constituição da criança como membro novo de determinada cultura.

Os estudos encontrados na *SBP* revelaram um interesse dos pesquisadores em conhecer o contexto familiar, suas condições de vida, expectativas quanto à complementaridade da educação no âmbito social por instituições que passam a compartilhar a responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos. Ao lado dos estudos da Psicologia, encontram-se, por exemplo estudos que se identificam com aqueles apresentados no próximo item (pesquisas da ANPOCS), sobre aspectos sociais e históricos relacionados à educação da criança, satisfazendo em parte o objetivo da própria *SBP* de congregar pesquisadores de áreas afins.

Coincidem com as temáticas presentes na História e nas Ciências Sociais os trabalhos que apresentam a história da criança abandonada (55), a imagem da criança no Brasil Imperial (42), a imagem da criança no ideário cristão no Brasil (126) (43), e a transformação das formas de educar e cuidar de crianças relacionadas às mudanças sofridas pela família (132) (106), em famílias em situação de pobreza (76) (114), ou sem especificar a classe social ou o contexto regional (77).

Os aspectos sociais são ainda analisados do ponto de vista das relações entre as condições sócio-econômicas das famílias (46) e o papel das instituições educativas para a criança de 0 a 6 anos (54), para a classe média (93), no processo de escolha de uma 'escola', e para *mães de baixa renda* (84) (136). Esta associação resulta frequentemente

numa preocupação com as relações entre as creches e as famílias, tema ainda pouco explorado mas que indica a existência de conflitos numa relação cujo pressuposto é a complementaridade de ações dirigidas às crianças.

Uma pesquisa que teve como tema os equipamentos sócio-educativos italianos: *centro per bambini e per le famiglie*, analisou alternativas de serviços integrados para a criança e a família para o contexto brasileiro, após analisar a sua adequação para aquela realidade (147). Alternativas de práticas associadas a experiências nacionais, abrangendo principalmente os sistemas públicos (particularmente Rio de Janeiro, Niterói, Araraquara-SP) são objeto de diagnóstico (146) e de projetos de intervenção que se propuseram a atuar na orientação e na formação de todos os profissionais da creche (67) (118), e dos profissionais da área de saúde e educação (44) (47) (70), ou na pré-escola (68).

A formação dos profissionais e mais particularmente dos professores (considerados aqui como aqueles que atuam diretamente junto à criança), é estudada diretamente através da análise das representações ou discursos sobre diferentes aspectos relacionados à concepção de infância (73), de família (53), sobre a emoção (81), a brincadeira (116), a integração de crianças especiais (131), e sobre sua própria prática (28) (123). É dada voz aos professores ao investigar-se suas expectativas de formação (52) e a relação entre seu discurso e sua prática (121). Destas análises, conclui-se que as professoras têm dificuldades em diferentes aspectos, dentre essas em assumir uma postura teórica e resolver problemas da prática (123). Decorrem daí indicações para o processo de formação profissional e a reavaliação dos conteúdos de formação, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (principalmente de crianças pequenas)

para estimular a atividade lúdica no espaço da creche. Procura-se ainda identificar as professoras de pré-escola consideradas *eficientes*, como aquelas que trabalham a idéia do *aluno, ouvem e estimulam suas respostas* (122). Analisa-se a *eficácia de treinamentos de recreadoras* de creche (120), constatando-se um aumento das oportunidades para o desenvolvimento da cognição e da linguagem nas crianças após a realização desses treinamentos. Os estudos que se referem à formação e à concepção que os professores possuem apresentam uma clara articulação com o objeto da Pedagogia ao assumirem uma dimensão praxiológica, que como se vê, não se furta em apresentar indicativos para a prática pedagógica, contudo esses indicativos não necessariamente articulam essa dimensão praxiológica com pressupostos de um projeto político pedagógico pretendido.

O cruzamento com a Pedagogia fica mais explícito nas pesquisas analisadas na medida em que são investigados os processos pedagógicos e a atividade da criança na pré-escola. São analisados o valor das atividades com histórias infantis (78), das atividades expressivas (representação gráfica) (139), das 'rodas de conversa' no processo de mediação simbólica (6), da mediação do adulto em atividades dirigidas (48) e da sociogênese tendo em vista a proposição de metodologias criativas para a prática (45). Analisam-se também os fatores favorecedores da aprendizagem na pré-escola a partir de uma perspectiva histórico-cultural, tais como: as interações no processo do conhecimento (105) e as interferências do professor(a) no desempenho de operações psicológicas associadas à construção do conceito de número (5). Relacionam-se também à aprendizagem os que estudam as experiências com a escrita das crianças fora das instituições formais (117), a construção da escrita pela criança (25) e a eficácia de um programa de incentivo e "treino" de leitura e escrita de palavras a partir da literatura

infantil (115). Numa perspectiva de sujeito-individual, sem considerar o contexto situacional, analisam-se os processos de aquisição da leitura e da escrita por indivíduos pré-escolares e conclui-se ressaltando a importância das habilidades de leitura como facilitadoras da habilidade de escrita (107) (124).

É significativo neste conjunto de trabalhos da *SBP*, aqueles que se referem à socialização numa dimensão mais restrita, associada aos chamados comportamentos pró-sociais (127) no contexto da creche ou da pré-escola, relacionados à amizade (128), à empatia e afetividade (87) ou à agressividade entre crianças pequenas (92) (123), considerando, por vezes, estas ações frente à interferência do adulto e da outra criança. Neste estudos, muitas vezes, o uso do descritor socialização foi insatisfatório para identificar o assunto tratado, assim como o descritor espaço físico foi insuficiente para identificar os estudos que trataram, como veremos mais à frente, da influência dos arranjos ambientais.

A interação da criança e suas relações com seus pares decorreu ainda no registro das formas que estas relações assumem entre as crianças, quanto à preferências de parcerias (141) (143) (111), na reconciliação após situações de conflito (142), na formação de alianças entre crianças bem pequenas (como intervenções de uma criança a favor da outra) e na constituição de parcerias entre bebês (62). Respectivamente, cada um destes, apresentou conclusões a partir do estudo de diferentes grupos de crianças convivendo em creches. Indicou-se uma maior preferência pela parceria entre o mesmo sexo em crianças menores de quatro anos, em brincadeiras de faz-de-conta e um uso freqüente de oferta de ajuda e de convite para brincar no restabelecimento da interação após situações de conflito.

Nas brincadeiras, analisa-se a influência de gênero na escolha dos brinquedos, constatando-se que meninos e meninas escolhem as bonecas, já os carrinhos são usados com maior frequência pelos meninos (110), havendo preferência pela formação de grupos do mesmo sexo (11). As brincadeiras de faz-de-conta e que envolvem amplos movimentos representam, de fato, a maior parte das atividades lúdicas realizadas em creche (57). Na pré-escola as crianças brincam de faz-de-conta de forma cooperativa e apenas os meninos realizam “*brincadeiras turbulentas*”(69). As características do faz de conta na pré-escola mostram a possibilidade de recriação das experiências vivenciadas, propiciando condições para o próprio desenvolvimento infantil (119) (102).

O reconhecimento da importância das interações com outras crianças, com os objetos e com os adultos responsáveis no contexto da creche foi um fator motivador de outras pesquisas que buscaram conhecer a concretização desses processos através do estudo do papel da linguagem e da representação simbólica (140) (104), e da participação do adulto na produção de sentidos das primeiras palavras da criança (138), na negociação de significados no processo de construção de conhecimento pela criança (134) (49). Da mesma forma, no jogo, atuando como auxiliar do desenvolvimento do simbolismo coletivo de crianças com necessidades especiais (103), ou na atividade de faz-de-conta envolvendo a aprendizagem da linguagem de sinais por crianças surdas (103).

Destacaram-se os estudos que tiveram como objeto o papel da interação social, as relações criança – criança e criança – adulto no espaço da creche, sob a influência dos arranjos espaciais e das atividades realizadas pela criança. Um grupo bastante característico de estudos analisou as relações interativas entre crianças até 3 anos em

situação coletiva de creche, em vários aspectos, partindo do pressuposto de que as crianças estabelecem intensas relações com seus pares. Desta forma, concluem que há uma maior interação entre as crianças ou um prolongamento das ações conjuntas quando o espaço apresenta uma estruturação diversificada (30) (31) (98) (109) (112) (75) (74) (75) (86) (95), quando compartilham brincadeiras (144) (145) (22), no momento da alimentação (113), e até mesmo na presença da música (10) (129) (94).

Portanto, as pesquisas brasileiras mais recentes também revelam que as crianças desde muito pequenas são capazes de múltiplas relações, superando uma crença da própria Psicologia de que a criança necessitava principalmente de uma relação única (materna).

A diversificação de situações, espaços e brinquedos favorecem as relações de autonomia da criança e intensificam as interações criança - criança em zonas circunscritas(108). Revela-se ainda que a organização social das crianças se mantém, em ambientes organizados, mesmo na ausência do adulto (61). A brincadeira livre é vista como extremamente propícia para a educação coletiva de crianças uma vez que favorece comportamentos de ajuda e cooperação (130).

As crianças menores de três anos são novamente estudadas quanto aos processos imitativos, quando a observação e a imitação do outro revelam-se como um traço predominante da comunicação entre crianças pequenas(96), e quando é observado o abandono do uso do objeto como suporte da imitação, que é substituído gradualmente pelo uso do próprio corpo (88). Estas parcerias contribuem também para a significação do gesto, no processo de constituição da linguagem pela criança (37) (38). O bebê é também estudado na creche quando são traçados alguns dos processos pelos quais os movimentos da criança e os sons emitidos por ela são recebidos e significados pelo

adulto, contribuindo para a compreensão do que é determinante na constituição do gesto e da palavra pela criança (99).

Neste universo de pesquisas que reafirmam as possibilidades interativas das crianças e que resultam na produção de significados próprios (cultura infantil), dois estudos (realizados ainda em 1990), contrariam estas descobertas e colocam o adulto como parceiro mais efetivo para o estabelecimento de relações “*apropriadas*”(8)(9). Outros dois também pesquisam as interações entre crianças e adultos.⁷⁸ Observa-se nestas relações uma predominância de intervenções restritivas e um contato afetivo limitado (66). Um estudo particular sobre a atividade das “*recreadoras*” de creche identifica que as atividades mais freqüentes por elas desenvolvidas são a organização do trabalho com as crianças, a provisão de cuidados físicos e o contato com outros adultos, seguidas, em segundo lugar, pelo controle de comportamento e da interação individual com cada criança (56).

Nesta mesma direção, os estudos sobre os processos de adaptação da criança na creche, sobretudo quando bebê partem da concepção de que este processo é sempre mediado pelos adultos com quem a criança estabelece relações afetivas. Avaliam-se dados de saúde e comportamento das crianças nestes momentos (137), e a resistência à adaptação e à negociação entre adultos e crianças (64) (4).

Cabe destacar que os próprios estudos sobre interações sociais são destacados como tema de estudo. Discutem-se as opções metodológicas e convergências teóricas neste

⁷⁸ Como se sabe, no caso das diferentes instituições responsáveis pela educação da criança, os adultos que atuam junto à criança são geralmente mulheres.

tipo de investigação que acabam, por vezes, enfocando apenas comportamentos individuais de sujeitos em situação social (125). Alternativas metodológicas para a pesquisa sobre organização social da criança foram objeto de estudo já em 1990, quando a necessidade de uma visão das transformações ocorridas na dinâmica dos processos interativos havia sido identificada (2). Tomando por base as contribuições já acumuladas neste sentido, tais como as noções de arranjos espaciais e de episódios de interação, os pesquisadores propõem um enfoque nos *sistemas funcionais interpessoais* socialmente constituídos, como forma de superar visões lineares (63) (29).

Dentre os aspectos teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas destaca-se o fato de apenas um estudo dar voz a criança, atribuindo-lhe um papel de fonte principal da pesquisa ao analisar suas representações sobre a escola (12).

Portanto, se o conhecimento psicológico contribui para o reconhecimento da riqueza das relações que constituem o universo infantil nos contextos de educação coletiva presentes na sociedade brasileira atual, e indica perspectivas para uma Pedagogia da Educação Infantil pautada num *ser* múltiplo e 'real', há ainda que trilhar caminhos que contemplem a expressão deste mesmo sujeito-criança diverso e plural.

5.3.2- Os contornos sociais do “tornar-se criança” e a busca da diversidade.

Neste item, será analisado o conjunto dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ANPOCS – Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais que aglutina sócios institucionais e representa centros de pesquisa e programas de pós-graduação que tem na Sociologia, na Antropologia e na Ciência Política seu campo de atuação. Os encontros anuais da ANPOCS têm como objetivo a discussão e a apresentação de trabalhos dos pesquisadores das áreas citadas, pretendendo contribuir para a *“quebra do isolamento do trabalho de pesquisadores e grupos de pesquisa, universalizando a informação sobre a produção em Ciências Sociais e estimulando a comunicação entre os estudiosos de um mesmo tema que se encontram inseridos em instituições dispersas pelos diversos centros nas diferentes regiões do país”* (ANPOCS, web site, 1998). Esta forma de organização por temas favorece a discussão sobre problemáticas comuns, rompendo com as clássicas fragmentações que no âmbito das estruturas universitárias dificultam o diálogo disciplinar. Para se ter uma idéia, em 1996, funcionaram no encontro anual, 25 grupos de trabalho organizados em torno de temas, dentre eles destacam-se, para análise do objeto desta tese, os G.T's: Educação e Sociedade; Família e Sociedade; Direitos, identidades e ordem pública; Relações de gênero; Estudos Urbanos; Política Públicas, etc.

Durante o período analisado (90 a 96), a criança e os fatores associados à sua educação saúde e socialização, foram o foco de vários trabalhos apresentados nestes grupos já citados e não se restringiram exclusivamente ao grupo Educação e Sociedade, mesmo porque poucos estudos relacionados ao que tem se definido como Sociologia da

Educação, têm investigado a educação da criança pequena em instituições educativas complementares à família.

A tradição dos estudos sociológicos que tomam a educação como objeto têm se vinculado sobretudo à educação escolar, em função principalmente das demandas sociais advindas da expansão da escolaridade e dos incentivos governamentais dos anos 50 e 60 para o desenvolvimento de projetos de pesquisa em diferentes regiões brasileiras. Esta mesma produção tem sofrido, no âmbito nacional, um retrocedimento durante as duas últimas décadas. Neste mesmo período, porém, as idéias que se difundiram fizeram do social uma presença constante no discurso acadêmico, sindical e governamental.(Cunha, 1992, p.9)

A dimensão social se instala então, mais recentemente como elemento fundamental de toda e qualquer análise do fenômeno educativo, passando a ser também estrutural para a questão da criança pequena e de sua educação, ainda que está não tenha sido até aqui privilegiada pelas Ciências Sociais. Os temas recorrentes neste campo têm sido demonstrados pela trajetória da produção da sociologia sobre a educação (Weber,1992) (Cunha, 1992) (Silva, 1990) . Weber (op.cit) ao descrever o objeto predominante da sociologia, a partir da análise da bibliografia sobre a educação, identificou algumas linhas de estudo neste campo: Estado e Educação – linha preocupada com o Estado, suas políticas e sua intervenção; Universidade e Sociedade – como tema que se detém a relação ensino superior e sociedade brasileira; Educação Popular – relacionada com a educação de adultos e, por último; O professor e a prática pedagógica – centrada em estudos da escola de ensino fundamental e sua função social.

Frente a estas tendências, busquei excluir, na seleção dos trabalhos da ANPOCS, aqueles que se referiam a esta tradição de estudos exclusivamente relacionados à educação escolar em suas dimensões macro e micro estruturais, procurando identificar junto a outros campos das Ciências Sociais o lugar da criança nas pesquisas e sua contribuição para o tema da educação da criança de 0 a 6 anos, pois poucos têm sido os estudos nesta direção.

Dentre estes, desenvolveu-se, mais recentemente, após o período delimitado nesta tese, um estudo do imaginário da infância no Brasil (Nunes, Medeiros e Nascimento 1997, p.3), que se coloca como uma das poucas pesquisas sobre os mecanismos de socialização das crianças até seis anos, permitindo indicar perspectivas para os estudos sociológicos. A pesquisa parte da hipótese de que estes mecanismos de “*inserção social na ordem social dominante*” serão definidos pelas condições objetivas ligadas aos processos de transformação das famílias e de definição das políticas do Estado. Analisando várias expressões sociais, os autores concluem que nestes processos de socialização (da criança de 0 a 6 anos) estabelecem-se “*condições desiguais de acesso aos equipamentos coletivos de socialização, que constituem uma lógica de reprodução de diferenças*”. Pois a estrutura de socialização colocada à disposição das famílias será condicionada por uma série de fatores que acaba por caracterizar uma diversidade de tratamentos que as instituições oferecem às crianças dependendo de sua classe social. A própria falta de *equipamentos de socialização* resulta em direcionar a população mais pobre para soluções alternativas de expansão rápida e barata, como por exemplo as creches domiciliares. As conseqüências desses equipamentos para os processos de socialização das diferentes classes e grupos sociais é um campo a ser explorado e que pode trazer indicadores fundamentais para a definição dos projetos pedagógicos na educação infantil.

A análise dos trabalhos selecionados na *ANPOCS* identificou apenas um trabalho nesta direção que pretendeu investigar até que ponto as políticas educacionais para a infância no Brasil têm sido formuladas levando em conta as necessidades da criança e da família de forma integrada. Conclui que raramente as instituições educativas criam canais de comunicação com as famílias, ou com as associações representativas da população (013).

Um outro conjunto de temas identificados apresentaram como preocupação, questões relacionadas à história da criança e da mulher através da iconografia (01) ou a infância em Fortaleza do início do século (08), que revelaram aspectos da historicidade da infância e da maternidade no Brasil, apresentando elementos básicos para desnaturalização destes conceitos, permitindo, inclusive, uma ampliação do conhecimento sobre as relações de cuidado e educação neste período, ao destacar as diferenciações de gênero e classe social. A característica histórica desses dois estudos apresentados nos encontros das Ciências Sociais, demonstraram mais uma vez a interface disciplinar entre a História e a Sociologia, e que também se estabelece ao tomarem a criança como tema de estudo. A intrínseca relação entre as áreas afins ao tomar a infância ou mais raramente a educação da criança como objeto de estudo é especialmente observada nos encontros anuais da *ANPOCS*, onde nem sempre é possível distinguir a área de procedência dos trabalhos apresentados.

Mesmo não tratando diretamente da educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, os estudos sociológicos, entre eles os que tratam da assistência e dos direitos da criança, trazem indicações claramente relacionadas ao tema no sentido de revelar os contornos sociais do tornar-se criança.

Os demais trabalhos selecionados referem-se a aspectos políticos e sociais relativos à criança, seu direito à saúde, ao cuidado e à educação. Estudam-se aspectos demográficos da população jovem e infantil (06); os direitos das crianças em confronto com os direitos da mulher, com a intenção de pôr em discussão algumas das “bandeiras feministas” (010); avaliam-se as políticas sociais dirigidas para a saúde da criança (no governo Vargas) (09) e num projeto de intervenção da Escola Paulista de Medicina, tal como preconizado no programa de assistência integral à saúde da criança do Ministério da Saúde (PAISC) (017).

Ainda tendo como preocupação as políticas e leis voltadas para o “sujeito de direitos”, são analisadas as responsabilidades do Estado sobre a criança, caracterizada como “espoliada” (014). Também são analisadas as funções das diversas instâncias jurídicas que atualmente disputam recursos e poder e que apresentam diferentes interpretações do Estatuto da Criança e da Adolescente (018). Os temas tratados remetem para a reflexão de que no campo sociológico estão presentes alguns dos dilemas presentes nas relações infância e pedagogia, projetadas em um nível mais amplo para as relações sociedade e educação, especialmente quando vemos ser adotada uma perspectiva que valoriza a intervenção educativa nas diferentes formas em que se estabelece no âmbito social, no sentido da emancipação social.

Mesmo sem colocar a criança como objeto de seu interesse privilegiado, a Antropologia⁷⁹ e a Sociologia, em alguns poucos estudos identificados por

⁷⁹ Em levantamento feito junto à AB.A- Associação Brasileira de Antropologia, da produção acadêmica de pós-graduação no Brasil de 1978 a 1992, localizei apenas 7 dissertações de mestrado que se referiam à criança: (Araújo, 1980) (Rodrigues, 1978) (Serra, 1978) (Santos, 1980) (Tedrus, 1987) (Pessoa, 1992) (Arruda, 1980)

levantamentos recentes (Alvim e Valladares, 1988) (Pereira, 1997), têm posto em foco a socialização infantil em contextos sócio - familiares (rurais e urbanos) ou escolares. Outros, como já vimos, freqüentemente estudam a criança em situação de rua, o 'menor' ou o trabalho infantil. Até recentemente, esses levantamentos bibliográficos não vinham encontrando estudos sobre a criança e relações étnicas, de classe ou gênero, identificando apenas uma certa permanência de estudos sobre a "infância pobre", em uma variedade de abordagens.

Estes últimos trabalhos representam uma outra tradição dos estudos sociológicos voltados para a infância pobre, já identificada por Alvim e Valladares (op.cit.), e que podem apresentar indicações para o conhecimento sobre creches e pré-escolas, na medida em que, desde o processo que resultou na promulgação do E.C.A., e mais tarde da L.D.B., está em pauta a definição das instâncias responsáveis pelo cumprimento do direito da criança à educação e a um "atendimento integral" que a complementa.

Foi encontrada apenas uma pesquisa, dentre os trabalhos selecionados, que se relaciona diretamente à educação infantil e cujo objetivo foi "*avaliar a composição sexual do quadro de educadores infantis que atuam nas redes de creches da cidade de São Paulo*". Conclui-se que a pequena presença dos homens (0,25%) resulta da diferenciação dos papéis na divisão sexual do trabalho interno à creche, refletindo as relações de gênero e a cultura feminina que se observa nas creches.(020)

Desse conjunto de estudos observa-se, particularmente, a ausência de estudos que dessem voz ao sujeito - criança. A preocupação com fatores históricos, políticos, jurídicos e educacionais colocou a criança como objeto, atribuindo-lhe uma posição

secundária nas pesquisas que privilegiaram fatores estruturais, analisando o ponto de vista do adulto presente na iconografia, nos documentos, nas instituições oficiais, nas políticas ou nas famílias através de seus protagonistas (técnicos, dirigentes, juristas, pais, etc.). Portanto, não têm sido predominantes nem na Sociologia nem na Antropologia os estudos cujos procedimentos sejam a observação direta acompanhada ou não do registro de manifestações expressivas da criança, como nos tradicionalmente conhecidos estudos de Margareth Mead sobre as crianças que se fizeram acompanhar dos desenhos infantis, ou no de Florestan Fernandes, no Brasil, que incluiu um prolongado envolvimento, acompanhado de conversas mais ou menos demoradas com os sujeitos-crianças das trocinhas do Bom Retiro (Kosminsky, 1992, p.62). Para Fernandes, como bem lembra Prado (1998, p.17), o reconhecimento do “*caráter impuro da natureza lúdica (uma vez que está impregnada da cultura do adulto)*”, não desconsidera a existência de uma cultura infantil, que a meu ver, ainda está por ser explorada em suas múltiplas dimensões⁸⁰.

O estudo de Fernandes vem marcar nas Ciências Sociais no Brasil, aquilo que podemos relacionar aqui como estudos sobre a socialização infantil, que evidenciam um processo de socialização próprio das crianças que envolve um convívio das diferenças e uma dimensão lúdica constitutiva de uma cultura infantil, “*como um produto coletivo dos grupos infantis*”(Faria, 1993, p.42)

Tomando o conceito de cultura infantil, Prado (1998, p.17) realizou recentemente um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenas em creches, caracterizando estas

⁸⁰ Alguns estudos recentes na Unicamp, vinculados ao GEPEDISC da F.E. – Grupo de Educação Infantil: Búfalo (1997), Gobbi (1997), Prado (1998) e outros vinculados ao NEE0a6 da UFSC: Batista (1998) e Delgado (1998), têm procurado explorar no espaço da creche e da pré-escola o conhecimento produzido pela criança no contexto coletivo das instituições educativas.

creches ou estas brincadeiras como um “*espaço de emersão de elementos da cultura infantil, compreendidos nas diversas formas de expressão das crianças, nas suas linguagens, nas relações estabelecidas, na construção e criação de brincadeiras, formas de brincar e seu(s) significado(s)*”.

A pesquisa citada representa um exemplo das possibilidades que se abrem nos estudos antropológicos relacionados à educação da criança pequena, não só no sentido de dar maior atenção ao tema, mas também e principalmente, como forma de dar voz à criança para manifestar-se através de suas *cem linguagens*⁸¹, passando a ser ouvida pela história. (Martins, 1993)

No período analisado, não foram encontrados na ANPOCS estudos antropológicos que tratassem diretamente da educação da criança pequena. A criança tomada como tema de estudo foi a criança maior, que já tem uma linguagem “elaborada”, e o jovem no contexto escolar ou da rua, embora sempre destacadas as suas diferenciações socioculturais quanto à origem e constituição de classe, gênero ou etnia.⁸²

Um dos estudos encontrados destaca a situação de pobreza, o lugar social que as crianças ocupam e as redes de sociabilidade criadas por elas como parte dos processos de socialização das famílias pobres. (02)

Frente ao analisado podemos então questionar se não estaríamos, mais uma vez, frente a uma tradição esquecida, considerando que, já no final do século XIX, a Antropologia

⁸¹ O termo *cem linguagens* foi aqui utilizado parafraseando a poesia de Loris Malaguzzi, citada na apresentação dessa tese.

⁸² Como exemplos desses trabalhos sobre crianças maiores, não incluídos na análise desta tese, podemos citar Gusmão (1996), Ramos & Almeida (1996), Dauster (1992), entre outros.

tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência, sendo os processos interculturais e os sistemas educativos informais temas de pesquisa? (Galli apud Gusmão, 1997)

Se a Antropologia se apresenta, como diz Lovisolo (1984, p.59): *“como ciência que teve e tem como objeto a diversidade, a diferença entre as sociedades, suas singularidades e as formas de construção dessas identidades”*, ela estará também, como afirma Gusmão (1997, p.12), *“preocupada com o universo das diferenças e das práticas educativas”*. Este seu recorte disciplinar estabelece todas as possibilidades para um intenso diálogo com a educação, decorrendo, inclusive, numa influência mais ou menos generalizada em diferentes campos educativos e trazendo conseqüências para a pesquisa e a prática pedagógica, no sentido de como foi examinado no capítulo IV deste trabalho.

Considerações Finais



*Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário as cem existem.*

*(Poema: Ao Contrário, as cem existem - Loris Malaguzzi)
(Tradução livre do original italiano: Ana L.G. de Faria,
Maria Carmem Barbosa e Patrícia Piozzi)*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a elaboração desta pesquisa, mas sem pretender ter concluído a discussão sobre os diversos aspectos relacionados ao tema que me propus desenvolver, passo agora a recuperar algumas das indicações já apontadas no decorrer do texto que permitem apresentar perspectivas resultantes deste estudo.

Este trabalho tomou como pressuposto que a produção que contribui para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil está necessariamente relacionada, num nível mais amplo, à própria Pedagogia e a um conjunto de outros campos científicos, com a intenção de identificar a trajetória recente da produção sobre a educação infantil no Brasil.

Para a identificação desta produção tomei como universo representativo de análise um conjunto de trabalhos produzidos no interior das Ciências Humanas e Sociais apresentados em congressos científicos, desde o início desta última década, limitando-me a algumas áreas nas quais minha trajetória de estudos permitia algumas incursões e que têm se colocado como relevantes para a identificação das influências neste campo da educação da criança de 0 a 6 anos. Basicamente foi analisada a produção na área da Educação (incluindo pesquisas que apresentavam cruzamentos de um ou mais campos científicos), nas Reuniões da *ANPEd* e complementarmente na *SBPC*. A produção de outras áreas científicas, apresentada nos demais congressos, foi analisada em seu conjunto de forma a mapear sua frequência, abrangência e universo temático

possibilitando uma visualização de sua contribuição para a educação infantil. Com este objetivo foram analisadas pesquisas apresentadas nos congressos científicos (encontros e reuniões anuais) da Psicologia (*SBP* e *SBPC*), Antropologia, Sociologia e Ciência Política (*ANPOCS* e *SBPC*) e História (*ANPHU* e *SBPC*). Mesmo sem terem sido selecionadas para este estudo, outras áreas que trataram do tema nas reuniões *SBPC*, também foram incluídas para análise, fazendo parte a Educação e outras áreas que trataram do tema.

Com exceção da Psicologia, foi encontrado um menor número de trabalhos em outras áreas, fora da área da educação em função do próprio recorte da análise, uma vez que de fato cabe à Pedagogia estudar as relações educacionais-pedagógicas seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes na educação infantil. Não se pode exigir de uma área aquilo que não se coloca para ela como objeto de investigação. Assim, a maior parte dos estudos deste conjunto de outros campos científicos evidenciaram as contribuições para a Pedagogia ao analisarem, de alguma forma, a educação e o cuidado de crianças pequenas de um ponto de vista histórico, antropológico e sociológico, psicológico, lingüístico, médico e nutricional (para ficar apenas nas áreas identificadas nos congressos e sobretudo na *SBPC*). Apesar destas áreas terem sido tratadas no singular, os campos específicos que se constituem como subáreas de cada ciência, assim como as diferentes abordagens teóricas que se apresentam na abordagem de um mesmo objeto, sugeririam um tratamento semântico no plural para denominar as Pedagogias, as Psicologia, as Sociologias, etc. A própria discussão sobre a relação entre os diferentes campos disciplinares exige o reconhecimento das diversas formas e percursos definidos no interior de cada ciência.

Longe de querer aqui preconizar uma fragmentação do conhecimento pedagógico, com a introdução de uma especialização disciplinar, ou de estabelecer uma normatização pedagógica com base nas descobertas da ciência, este trabalho buscou identificar as possibilidades indicadas pelas pesquisas de consolidação de uma Pedagogia que contemple todas as dimensões do humano e a diversidade sociocultural que as constituem, evitando a exacerbação da imposição cultural, em detrimento da criação e da recriação da produção humana a ser conduzida pela criança.

A produção analisada revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de uma campo particular no âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância.

Mesmo que uma *Pedagogia da Infância* se coloque apenas como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas,

creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição. A possibilidade desta constituição depende inclusive de um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa).

A produção acadêmica sobre a educação da criança pequena nas áreas analisadas por esta pesquisa mostra que o conhecimento ali produzido defronta-se em cada campo específico com os mesmos dilemas fundamentais presentes na relação infância e pedagogia, entre liberdade e subordinação, natureza e cultura, atenção e controle, etc., que acabam definindo a própria abordagem e a orientação teórico - metodológica na abordagem do tema.

Uma perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e contextos naturalizados ou concretizada em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar nestes anos noventa a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta em suas abordagens as dimensões contextuais do objeto estudado.

Os trabalhos analisados vêm indicando, ainda que não em sua totalidade, uma contestação dos padrões de homogeneidade de uma infância delimitada predominantemente pelo recorte etário e que vem exigindo projetos educativos voltados para demandas diferenciadas. Foram encontradas, em menor número, pesquisas que não

levam em conta a heterogeneidade das formas de contextualização social da criança. A multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser da criança, que não vinham sendo consideradas pela Pedagogia começam a apontar para a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender a diversidade. Ainda que esta não seja uma tônica geral, busca-se conhecer a criança concreta considerando seu pertencimento social, mencionando-se freqüentemente a necessidade de considerar as determinações socioculturais, inerentes à prática pedagógica.

Porém, se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador. As exceções onde a manifestação da criança através de suas diferentes linguagens é tomada como fonte de análise, encontram-se na *ANPEd*, explorando ainda que de forma incipiente metodologias não-convencionais. Predomina uma perspectiva do adulto sobre a criança, como já dizia Becchi (1994), distante de uma construção mútua de competências expressivas e comunicativas entre adultos e não-adultos.

No campo pedagógico, o estudo das relações educativas voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos privilegia as origens, os contornos sociais e as dimensões culturais que constituem os sujeitos-crianças ou os sujeitos-adultos representados pela família e pelos profissionais que atuam nas instituições educativas, e ainda as políticas e ações sociais na área da infância e da educação infantil e sua articulação com políticas sociais vinculadas a outros setores da vida social.

Os aspectos sociais e históricos presentes nos estudos da *SBP* e da *ANPOCS* evidenciaram, nestes contextos de produção, uma maior preocupação com as políticas, com as iniciativas sociais e representações relativas à infância, e menos com as instituições educativas ou com os processos sociais e históricos que lhe dão conformidade, privilegiando mais uma vez o ponto do adulto. Nas Ciências Sociais, que têm como preocupação revelar os contornos sociais da infância, foram encontrados um número muito menor de trabalhos. Neste grupo, se a determinação sociocultural é privilegiada por sua própria natureza, a diferenciação etária é secundarizada: fala-se da criança de forma generalizada privilegiando-se as crianças maiores e os jovens. Estudos sobre a socialização infantil, que evidenciem um processo tipicamente infantil marcado pelo convívio das diferenças e pela dimensão lúdica que constituem uma *cultura infantil*, apesar de terem apresentado alguma relevância na trajetória do campo antropológico, apresentaram-se aqui apenas como uma possibilidade de abertura de estudos que venham dar maior atenção ao tema.

Já a contribuição da História evidenciou-se apenas no contexto da *ANPEd*, quando são retomadas as características educacionais da origem das instituições que contrariam o entendimento de que o seu caráter educativo seria recente e superador de um caráter assistencial, bastante presente nos textos analisados, nos quais são repetidas sínteses de fatos de uma história recente da educação infantil no Brasil. Os estudos históricos contribuíram para o reconhecimento das diferentes concepções educativas presentes nos projetos de assistência, associadas à perpetuação das desigualdades. Neste sentido, estes estudos permitem ainda abertura de caminhos de investigação sobre a qualidade da creche e da pré-escola de forma a relacioná-las com os projetos políticos mais amplos.

Identificou-se especialmente uma acumulação da área relativa à orientação das práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação dos profissionais a ela associada, no sentido de buscar dar conta da multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança.

Decorrem das pesquisas um série de regularidades e peculiaridades com base em pressupostos teóricos comuns, como crítica à incorporação de modelos, tais como o modelo escolar pautado em mecanismos cognitivos. Assim, define-se uma prática pedagógica que significa a criança como sujeito social dando relevo a suas manifestações espontâneas, que *preserva sua* identidade social e respeita seus direitos e o acesso ao conhecimento (entendido como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão). Definem-se então eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil, explicitando sua natureza distinta em relação à escola. Porém, no conjunto analisado na *ANPEd* e na *SBPC*, a pré-escola é mais pesquisada, já a creche (0-3 anos) ganha uma maior atenção nos estudos da Psicologia, tanto na *SBP* como na *SBPC*, particularmente na investigação das interações sociais e do papel da linguagem, do jogo e dos “arranjos espaciais” no favorecimento das relações entre as crianças.

A principal característica nos estudos apresentados na *SBPC*, ainda relacionados à área da Educação, além dos eixos já descritos anteriormente, foi um uso mais freqüente do termo escola, vinculado a estudos sobre a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas. Esta diferenciação parece estar associada ao fato deste congresso

comportar pesquisadores de áreas específicas do conhecimento. Esta diversidade de áreas, por sua vez, possibilitou evidenciar na *SBPC* trabalhos relacionados à saúde e à nutrição da criança na creche.

A mudança fundamental observada na trajetória dos estudos da *SBP*, qual seja, de uma concepção de criança vista apenas como um *vir a ser*, para a inclusão de uma dimensão da criança como *ser* concreto e contextualizado, resultou no estudo dos processos de socialização e das características infantis no espaço coletivo da creche, contribuindo, em certa medida para identificar as formas e significados próprios da criança na produção da cultura.

A perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, predominante nos estudos conjuntos da Educação e da Psicologia apresentados na *ANPEd*, destaca a importância do jogo, das interações e do espaço e ratifica a creche como um espaço privilegiado de desenvolvimento. Os estudos sobre o jogo e a brincadeira associados à linguagem e à construção do conhecimento indicam-nos como os elementos centrais do projeto pedagógico para a educação infantil.

Quanto aos estudos sobre a formação dos profissionais e a prática pedagógica a *SBP* diferencia-se da *ANPEd*, permitindo identificar algumas distinções entre esses campos. Na Psicologia os estudos sobre formação estiveram mais preocupados com o diagnóstico e a intervenção do que propriamente com a indicação de pressupostos

pedagógicos comuns; por sua vez, a prática pedagógica estudada pela Psicologia centra-se na ação da criança e menos nos processos pedagógicos envolvidos na sua atividade.

Toda pesquisa que explora e investiga a educação infantil traz de forma explícita ou não uma determinada crença acerca da função educativa das creches e pré-escolas, refletindo o projeto social pretendido. Deste caráter utópico depende, inclusive, a possibilidade de uma colaboração disciplinar.

Permanecem em discussão as questões teórico-metodológicas relacionadas à uma possível articulação interdisciplinar entre áreas que, mesmo pertencendo a um universo comum de atuação: ciências humanas e sociais, constituem estatutos teóricos e trajetórias metodológicas próprios.

Esta questão hoje toma novos rumos quando as ciências passam a preocupar-se com temas que nitidamente extrapolam as fronteiras disciplinares. Os desafios da modernidade parecem nos colocar frente a uma empreitada, tanto no âmbito da ciência quanto da intervenção, que nos exige considerar o relacionamento dos fatores envolvidos nos fenômenos sociais, numa perspectiva de totalidade e flexibilidade de abordagem.

Como decorrência deste estudo seria também interessante investigar dois aspectos relacionados à produção científica neste campo particular e que interessa para um aprofundamento sobre cruzamentos disciplinares na pesquisa em educação infantil, e

em educação de uma forma geral: a identificação da formação e da origem dos pesquisadores relacionada aos aportes teóricos e temas definidos em suas investigações. A análise destas trajetórias de formação e de experiência na prática do pesquisador pode contribuir para melhor compreender as possibilidades de consolidação de pesquisas multidisciplinares neste campo, evitando o desenvolvimento de pesquisas que tem como base a incursão em campos cuja trajetória o pesquisador não domina, ou o isolamento disciplinar nos estudos do fenômeno educativo. A variedade de cruzamentos disciplinares encontrados, sobretudo observados na *ANPEd*, abre novas interrogações. Como associar pesquisadores com origens em campos disciplinares distintos no estudo sobre a educação infantil em torno de um objeto comum, se sua própria apreensão orienta-se pela área fonte da qual se originou ?

Em relação à identidade dos pesquisadores (as) na educação infantil o que se pode desde já confirmar, por exemplo, é o fato de que a grande maioria das pesquisas são realizadas por pesquisadoras mulheres. Quais as temáticas privilegiadas por elas ou, ao contrário, que pesquisas os pesquisadores homens realizam neste campo ? Considero o universo do pesquisador e sua relação com o campo da pesquisa, a definição do objeto e método de pesquisa como frentes a serem totalmente exploradas. Trigo e Briochi (1992, p.40), ao referirem-se a um estudo sobre interação e comunicação no processo de pesquisa nas Ciências Sociais, as autoras alertam que é necessário *“tentar avançar no terreno de uma sociologia da prática sociológica, onde a pertinência de classe, o gênero ou a etnia do pesquisador têm que ser levado em conta, qualquer que seja o objeto de conhecimento”*. Este parece ser mais um caminho que se abre para a pesquisa sobre pesquisa associado a um aprofundamento sobre os aspectos teórico-metodológicos da produção do conhecimento científico.

Como decorrência, esta tese permite vislumbrar novas possibilidades investigativas no sentido de aprofundar aspectos que não puderam ser explorados no limite deste texto, tal como o caráter metodológico das pesquisas em educação tendo em vista suas relações com outros campos das Ciências Humanas e Sociais.

Um outro aspecto que merece ser investigado, a meu ver, é o processo de divulgação e circulação do conhecimento científico neste campo, não apenas no sentido das políticas de financiamento para este fim, que se encontram em situação de extrema restrição sobretudo nas universidades públicas, mas também faz-se necessário investigar quais os canais de informação e circulação do conhecimento recente produzido pela pesquisa acadêmica, de forma a conhecer os canais de acesso a esta produção e a interlocução que consegue estabelecer com a realidade da qual se originou.

Se por um lado, os congressos, reuniões e encontros científicos revelam-se como um espaço extremamente profícuo de intercâmbio, divulgação e aprofundamento, permitindo inclusive em seu interior um debate multidisciplinar, como foi observado em certa medida em todos os que foram aqui analisados, eles por outro lado não se concretizam como espaços que permitam uma ampla participação de interessados e de educadores de uma forma geral não ligados à pesquisa, até porque isto não se coloca para as associações científicas como um objetivo, e nem tão pouco lhe cabe este papel.

Diria até, que com exceção da *SBPC*, que tem favorecido uma maior participação, os demais eventos pelas próprias limitações de infra-estrutura e formato das atividades realizadas (que incluem conferências, cursos, mesas redondas, além das modalidades previstas exclusivamente para a comunicação de pesquisa) e à medida em que há um crescimento das pesquisas, a exemplo do que acontece com a educação infantil, têm sido cada vez mais restritivos quanto à participação até mesmo de seus próprios associados. A seleção dos trabalhos a serem apresentados passa a sofrer uma restrição não só quanto à sua qualidade técnico-científica, mas também uma restrição quantitativa que pode incorrer na exclusão de temas originais talvez ainda não reconhecidos no campo.

A análise dos trabalhos apresentados suscita, portanto, uma nova indagação em função dos trabalhos não selecionados. O que se esconde na ausência é algo que pode ser identificado a partir de estudos complementares, buscando informações sobre os temas privilegiados nas publicações disponíveis no mercado, ou, de forma mais ampla, nos programas de pós-graduação, já que os congressos não representam esta produção em sua totalidade. Como vimos, ao examinar o crescimento das pesquisas sobre educação infantil nos programas de pós-graduação em educação, da média de 39 dissertações identificadas no período de 94-96, apenas cerca de 30% constaram da programação das reuniões da *ANPEd* nestes três anos.

Certamente as ações de intervenção das universidades e centros de pesquisa vinculados não só à formação profissional, mas às orientações das políticas e das práticas (especialmente junto aos sistemas públicos e instâncias não-governamentais)

evidenciadas nas pesquisas analisadas, tem favorecido uma maior divulgação e interlocução com a realidade educacional. Particularmente nos âmbitos regionais esta relação torna-se mais concreta e visível.

Neste sentido, considero ainda necessário investigar com maior profundidade o papel que os centros de pesquisa sobre educação infantil, como também as creches universitárias muitas vezes a eles vinculados, têm exercido na formação profissional, na produção e na divulgação do conhecimento recente no campo da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

O conhecimento produzido em cada um dos campos permitiu mais uma vez a identificação, não apenas da produção científica neste campo particular, mas sua intrínseca relação com uma realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar uma posição em favor da história, do original, do inesperado e da esperança de construir uma Pedagogia que corresponda à infância inteira, aberta e solta como aquela com a qual Portinari nos presenteou !



*Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Referências

Bibliográficas

Referências Bibliográficas

1. Livros, Artigos e Periódicos

- ALVES–MAZZOTTI, Alda. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p. 53-60, mai.1992.
- _____. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p.15-23, fev.1996.
- ALVIM, Maria R. B. & VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da Literatura. mimeo, 1988
- ARAÚJO, Silvana M. de. *De pivete a criança. Um estudo antropológico numa instituição de menores*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ARDAILLON, Danielle & RIDENTI, Sandra. A criação de um tesouro para estudo de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.73-78, mai.1996.
- ARIÈS, Philippe. Infanzia. In: *Enciclopedia Einaudi*, vol.VII, Torino, Einaudi, 1979.
- _____. *A História Social da infância e da família*. R.J, Zahar 1979a.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. *Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil*, Brasília, MEC/SEF/COEDI, p.88-92, 1994.
- ARRUDA, Rinaldo S. V. *De criança a infrator. Uma trajetória de classe*. São Paulo,1980. Dissertação (Mestrado) – PUCSP.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pedagogie*, n.103, avril-mai-juin, p.5-18, 1993.
- AZANHA, José M. P. *Uma idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo, EDUSP, 1992.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- BECCHI, Egle. Per una definizione sociale dell’infanzia. In: BECCHI, E. PINTER, A., PEPE, G. *Scuola, Genitore, Cultura*. Ricerche su Famiglia, Condizione Operaria e tradizione cultural. Milano, Franco Angeli, p.11-76,1975.

- Retórica da Infância. *Revista Perspectiva*, NUP/CED, Editora da UFSC, n.22, p.63-95, ago – dez de 1994.
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, HUCITEC, 1997.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Teodor. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- BERTOLINI, P. La memoria tra pedagogia e anti-pedagogia. *Infanzia*, Bologna, n.5, p. 9-12, jan. 1997.
- BRANDÃO, Zaia & Mendonça, A. W. (org.) *Por que não lemos Anísio Teixeira*. (Coleção da Escola e Professores), Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- BRINKMANN, Wilhen. La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la Pedagogia. *Educacion*, Vol.33, Instituto de Colaboración Científica – Tubingen – Germany, p. 7–23, 1986.
- BRONFENBREMER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- BUFALO, Joseane M.P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- CABRAL, Maria Inez C. *De Rousseau à Freinet ou da Teoria à Prática*. São Paulo, HEMUS, 1978.
- CADERNOS CEDES. Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura. n.27, CEDES, Campinas- SP, 1992.
- CADERNOS DE PESQUISA.. Crianças. n.31 Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1979.
- CALAZANS, Maria Julieta C. ANPEd – Trajetórias da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. *Documentos ANPEd*. Belo Horizonte,. set.1995.
- CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24/7/94, Caderno MAIS, p. 4-6.
- CAMPOS, Maria M. Educação Infantil: o Debate e a Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.101, p113-127, jul.1997.
- CAMPOS, Maria M. & HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.11-20, fev.1992.
- CAMPOS, Maria M. & ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creches e Pré - escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo, Cortez /FCC, 1994.
- CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1992.

- CARVALHO, Ana M.A. & BERALDO, K. Interação Criança - criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.59-61, nov.1989.
- CRAIDY, Carmem M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, Brasília, 1994. *Anais*, p 18-21.
- CERISARA, Ana Beatriz *Das grades fechadas à casa vazia: reflexões em torno da pesquisa em educação*. Mimeo, 1994
- _____ *Rousseau: a educação na infância*, S.P, Scipione, 1990.
- _____ A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico - Cultural. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.35, p. 65-77, 1995.
- CHAMBOREDON, Jean Claude e PRÉVOT, Jean. O "ofício da criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.59, p.32-56. nov.1986.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. R.J, Zahar , 1979.
- CONSORTE, Josildeth G. Culturalismo e Educação nos anos 50: O desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, n. 43, Campinas, CEDES, p.26-37, 1997.
- COSTA, Marisa C.L. Creche: solução ou problema? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. N.50, p.58-60, ago.1984.
- COSTA, Marisa V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.90, p.15-20. ago.1994.
- _____ (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, Mediação, 1996.
- CRUZ, Elizabeth F. *A educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/SP.
- CUNHA, Luis. A. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado ? Sociologia e Educação: diálogo e ruptura. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES / Papirus, p. 9-22, 1992.
- CURY, Carlos R.J. *Ideologia e educação Brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- DALBEN, Angela de F. et al. A expressão como eixo interdisciplinar. *Boletim ANPED*. Caxambu -MG, out.1994.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*, n.43, Campinas, CEDES, p.38-45, dez.1997.

Relativização e Educação: Usos da Antropologia na Educação. In: Encontro Anual da ANPOCS, 23, Caxambu, out.1989. mimeo.

Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, S.P, n. 82, p 31-36, ago.1992.

DAUSTER, Tânia & MATA, Maria L. Trabalho - Escola: tensões e ambivalência. In: Reunião Anual da ANPEd, 16, *Boletim ANPEd*, n.1, Caxambu- MG, 1993, p. 95.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996.

DELGADO, Ana Cristina C. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência deo NEI Canto da Lagoa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XIX, n.63, p.126-152, ago.1998.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto / Cedhal. 4ª ed., 1996.

O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto / Cedhal. 4ª ed., p.10-27, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Trabalhando com relato orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. B S. G. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos CERU*, n.3 (3ª série), São Paulo, p. 42-60, 1992.

FARIA, Ana Lúcia G. & CAMPOS, Maria M. Financiamento de Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos ANPEd* (nova fase). n.1, 1989.

FARIA, Ana Lúcia G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.

O caráter educativo das creches conveniadas com LBA: *creches conveniadas: gestão e participação. Relatório de pesquisa*, Campinas-SP, 1988. Relatório, mimeo.

FISHER, Nilton B. (org.). Política de pós-graduação e pesquisa em educação. Porto Alegre, *Cadernos ANPEd* (nova fase), n.3, 1994.

FORNACA, Remo. Sui rapporti tra pedagogia e altre scienze dell'educazione. Roma, *Scuola e Città*, n.12, p 557-570,dez 1986.

- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre-RS, Artes Médicas, 1993.
- FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo*. Guia prático para organização técnica e pedagógica da escola popular, Editorial Presença, Lisboa, 1973.
- FREITAS, Luís C. A questão da Interdisciplinariedade : notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*. 10 , n.33, p.105-131,ago.1989.
- _____. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógica. *Educação e Sociedade*, ano 7, n.22, p.12-19,set./dez. – 1985.
- _____. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, n.27, p. 122-140,set.1987.
- _____. Teoria pedagógica: limites e possibilidades. *Série Idéias*. São Paulo, F.D.E., p.37-46, 1995.
- FREITAS, Maria T.de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin Brasil*, Papirus, SP, 1994.
- FREITAS, Marcos César (org) *História Social da Infância no Brasil*. Cortez Editora/USF, São Paulo, 1997.
- GALEANO, Eduardo. A infância como perigo. *Revista Atenção*. São Paulo: Edit. Página Aberta, p.52, set.1996.
- GALLI, Matilde C. Il contributo dell’antropologia ai temi della differenza sessuale e delle pari opportunità. *Dal Convegno Nazionale “Pari Opportunità nell’Istruzione”*. Parma , Ottobre. 1991.
- _____. *Antropologia Culturale e Processi Educativi: La Nuova Italia*, Scandicci Firenze. 1ª Edição.1993.
- GAMBOA, Sílvio & SANTOS, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional :quantidade - qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995.
- GATTI, Bernadete. Pós – Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n.44, p.3 –17, fev.1983,
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. R.J, Guanabara Koogan, 1989.
- GIROUX, Henry. *A escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.
- GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP.

- GÓMEZ, Margarita M. C. *A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância: de estados primitivos até a modernidade*. Campinas, 1994. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- GONÇALVES E SILVA, Petrolina & OLIVEIRA, Raquel. Criança negra e escola. In: Reunião Anual da ANPED, 17, *Boletim da ANPED*, n.1, Caxambu - MG, 1994.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.19, dez.1976.
- _____. Orientações teórico - metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n.55, p. 63-67, nov. 1985.
- _____. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.49, p. 67-70, mai.1994.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*, Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1978.
- _____. *Concepção Dialética da História*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1986.
- GRANESE, Alberto. Che cos'è la pedagogia ? Un dibattito tra studiosi italiani. Roma. *Scuola e Città*, n.7, jun 1986.
- GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- GUSMÃO, Neuza Maria. M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, n.43, Campinas, CEDES, p.8-25, dez.1997.
- _____. Criança negra em circulação: a casa, a rua, a escola. In: Encontro anual da ANPOCS (GT Educação e Sociedade), *Programas e Resumos*, Caxambu, 1996.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo, Loyola. 1991.
- HADDAD, Lenira & KISHIMOTO, Tizuko. M. História do Grupo de trabalho: Educação da criança de 0 a 6 anos. São Paulo, mimeo, s/d.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- HUIDOBRO, Juan. Investigación educativa en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo e sus marcos conceptuales. In: Seminário Latino americano de Institutos de Pesquisa em Educação. *Anais*, INEP, Brasília, 1988.
- HWANG, C. Phlip., LAMB, Michael E. e SIGEL, Irving .E.(ORG.). *Images of childhood*. New Jersey / USA, L.E.A, 1996.
- INEP/MEC. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a Psicologia. *EM ABERTO* Brasília, DF, n.48,out./dez.1990.

- _____. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a História. *EM ABERTO*, Brasília, DF, n.47, julho/set. 1990.
- _____. Pesquisa Educacional no Brasil. *EM ABERTO*. Brasília, DF, n.31, Ano V, ago./set. 1986.
- _____. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a Sociologia. *EM ABERTO*, Brasília, DF, n.46,abr./jun.1990
- ISAMBERT, J. Viviane. Ciências da Educação: um Plural importante quando se trata de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992.
- JENSEN, Jytte J. Educação Infantil na Comunidade Européia. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, *Anais*, Tradução: Fúlvia Rosemberg. Brasília, p.157 –164, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko. M. *A produção do conhecimento na área da Educação Infantil: jogo e representação social da criança*. In: Reunião Anual da ANPEd, 16, 1993, Caxambu / MG, mimeo.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOSMINSKY, Ethel V. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com crianças “assistidas”. In: LANG, A. B. da S. G.(Org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, CERU, p.61-77, 1992
- KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. CAMPINAS, S.P., Papirus, 1996.
- KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-escolar no Brasil. A Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- _____. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (org.). In: *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas – SP, Papirus, 1996.
- KUHLMANN JR., Moysés. Infância, História e Educação. In: Reunião da ANPEd (Sessão Especial: História da Infância e Educação), 20, set.1997, Caxambu.), mimeo.
- _____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; FCC, n.78, agosto, p.17-26, 1991.
- _____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- _____. As exposições Internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. *Pro-posições*, v..7, n.3, p.24-35, nov.1996.
- KUHN, Tomás S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

- LAILOLO, Marisa. *Infância de papel e tinta*. In: FREITAS, Marcos C. de. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, p. 225-246, 1997
- LALIVE D'EPINAY, Cristhian. La vie quotidienne, essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique. In : *Cahier Internationaux de Sociologie*. Sociologie des quotidiennetés, V. LXXIV, 1983.
- LANG, Alice. B. S. G. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos CERU*, n.3 (3ª série), São Paulo, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana : Danças, Piruetas e Mascaradas*. Porto Alegre, Contra-Bando, 1998.
- LATOURETTE, Bruno. As variedades do "científico". *Folha de São Paulo*. 2/11/97, Caderno Mais, p.3.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LENHARO, Alcir. História e Cotidiano: o lugar de uma categoria conceitual : pesquisa histórica.. *IDÉIAS*, n.18, F.D.E, p.20-26, 1993.
- LIMA, Elvira S. O conhecimento Psicológico e suas relações com a Educação, *Em Aberto*, Brasília, n.48, p.3-24, 1990.
- LOVISOLO, Hugo R. Antropologia e Educação na sociedade complexa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília – D.F.,v.65 , n.149, p. 56-59. jan./abr. 1984.
- LYRA, Maria Cristina da C.. *Vamos fazer bagunça? Por uma antropologia das paixões*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MACHADO, Maria Lúcia A. *Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais - pedagógicos para a educação infantil no Brasil*. São Paulo, dez.1994, mimeo.
- MALAGUZZI, Loris. *Invece il cento c'è*. In: EDWARD, C. GANDIN, L. FORMAN, G. *Cento linguaggi dei bambini*. Itália: Edizione Junior, 1995.
- MANTOVANI, Susanna (org.) et al. *La ricerca sul campo in educazione*. Milano, Bruno Mandadori, 1995.
- MARTINS, José de Souza. *O Massacre dos Inocentes*. São Paulo, Editora Hucitec, 1993.
- MASSA, Riccardo. *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988.
-
- Instituzioni di Pedagogia e scienza dell'educazione, Laterza, Roma Bari, 1990.

_____. Entrevista. Gravada em vídeo, outubro de 1997. Concedida a Eloisa A. C. Rocha.

_____. *Clínica de formação e educação intercultural*. In: FLEURI, R. M. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Mover / Nup, 1998.

MASSIMI, Marina. Psicologia Social e História: uma proposta de aproximação. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 24, 1994, Ribeirão Preto - SP. *Anais*, p.87.

MAZZOTTI, Tarso B. *Estatuto de cientificidade da Pedagogia*. In: Pimenta, S. G. (coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo. Edit. Cortez,, p.13-37, 1996.

MAZZOTTI, Tarso B. Ideologia da Infância. São Paulo, Revista DIDATA, n.2, 1987.

MONGIN, Oliver. A doença adulta da infância, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24/7/94, Caderno MAIS, p.6-7.

MOTT, Maria Lúcia de B. A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.31, p. 57-68, dez.1979.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Publicações Europa América-Portugal, 1994.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: AIQUE, 1994.

NASCIMENTO, Maria Evelyn do. *A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp,1995.

NOGUEIRA, Adriano M (Org.) *Contribuições da Interdisciplinaridade para a ciência, para a educação e para o trabalho sindical*. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os Processos de mudança. In: PIMENTA,S.(org.). *Pedagogia, Ciência da Educação ?* Cortez Editora, p. 71-106, 1996.

NUNES, Brasilmar. F., MEDEIROS, Ana E. e NASCIMENTO, Renato C.. O imaginário sobre a infância no Brasil. *Série Sociológica*. N. 145, UNB, Brasília , 1997.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio - histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma M de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. *Creches: Crianças, Faz - de - Conta e Cia*. Petrópolis, R.J, Vozes,1992.

OLIVEIRA. Zilma M. de & FERREIRA, Maria Clotilde R. O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.62-70, nov.1993.

- OLIVEIRA, Zilma M. de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.
- PANCERA., Carlo. Semânticas da Infância. *Revista Perspectiva*, NUP / CED, Editora da UFSC, n.22, ago./dez. de 1994.
- PAIS, José M. *Culturas Juvenis*. Portugal, Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993.
- PEREIRA, Angela Maria Nunes. *A sociedade das crianças A'uwe – xavante: por uma antropologia da criança*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) USP.
- PESSOA, Maria Lídia M. de N. *A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninos e meninas trabalhadores*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Epistemologia. Por uma teoria do conhecimento*. São Paulo, Forense, 1973.
- PIMENTA, Selma.G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- PLAISANCE, Éric & RAYNA Sylvie. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*. Institut National de Recherche Pédagogique. n.119, p.107-139, abr.-mai.-jun./1997.
- PRADO. Patricia D. *Educação e cultura infantil em creche: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- POSTIC, Michel. *A relação pedagógica*. Portugal, Coimbra, 1984.
- RAMOS, Alba & ALMEIDA, Fernanda G. de. Educação e diferenciação: Programa Axé e Cidade mãe. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 20, 1996, Caxambu, MG. *Programas e Resumos*, p.127.
- ROCHA, Eloisa A.C. *Pré-escola e Escola: Unidade ou diversidade*. Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.
- ROCHA, Eloisa A. C. *Em busca de uma pedagogia para a Educação Infantil*. Projeto de Pesquisa de Doutorado, FAE/UNICAMP, mimeo, 1994.

“A pesquisa em Educação Infantil: reflexões em torno e um objeto de investigação”, mimeo, Unicamp / Decisae, 1995.

- _____ A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade (Maria Evelyn P.Nascimento). *Pro-posições*, Campinas, S.P., vol. 7, n.2 (20). julho/1996. Resenha.
- _____ Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, p. 21-33,1998
- RODRIGUES, Marly Elizabeth. *Suor amargo: um estudo sobre o trabalho da criança*. Brasília, 1978. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nacional de Brasília.
- ROSA, Lutero O. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.67, n.155, p. 117-34, jan./abr. 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, n.28 (12), dezembro, p 1467 – 1470, 1976.
- _____ Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*. Vol. 7, n.3 (21), p.17-23, nov.1996.
- _____ A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos ANPEd*. n. 1, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia, et. al . *Mulher e Educação formal*. INEP / Brasília, FCC / São Paulo, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia. et al Profissionais de Creche. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, n.9, p 39-66, 1987.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. & VITÓRIA, Telma. Processos de Adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.55-64, ago.1993.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. *Paidéia / Cadernos de Educação*, Ribeirão Preto, n. 1, ago.1991.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 67, p.59-63. nov.1988.
- ROUSSEAU, Jean - Jacques. *Emílio ou da Educação*. R.J, Difel, 1979.
- S.B.P.(Sociedade Brasileira de Psicologia) Crianças: questões psico-sociais. *Temas em Debate*. n.3, São Paulo, 1993.
- SACRISTÁN, José. G. Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. In: *Escolano A. e outros*. Epistemología y educación. Salamanca, Ed. Sigueme, 1978.
- SANTOS, Boaventura SOUZA. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna, *Revista Estudos Avançados*, USP, V.2, n.2, mai./ago.1988.

- SANTOS, Boaventura Souza. *Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.3, n.3, p.55-88. jan./julho 1991.
- SANTOS, Maria.A. P.S. *Encontros e Congressos Brasileiros de Orientação Educacional: uma instância educativa*. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- SANTOS, Marineide do L.S. *Criança e a criação se torna produção: o livro didático*. Brasília, 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nacional de Brasília.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Martins Fontes, 1978.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M dos Santos. *Infância Sol do Mundo: A Primeira Conferência Nacional de Educação e a Construção da Infância Brasileira*. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
- SERRA, Ordep José Trindade. *Na trilha das crianças*. Brasília, 1978. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nacional de Brasília.
- SILVA, Thomáz T. da. *A sociologia da Educação e a Pós-Modernismo: os Temas e os problemas de uma tradição*. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.46, p.3-12, abr./jun. 1990.
- SIMSON, Olga R. de Moraes Von. Depoimento oral e fotografia na reconstrução da memória na histórico sociológica: reflexões de pesquisa. In: Reunião Anual de Psicologia, 24, 1994, Ribeirão Preto, *Anais*, p. 55.
- SOARES, Magda. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Reduc/Inep, Brasília, 1989.
- SOUZA, Solange J. e PEREIRA, R. M. R. Contribuições para uma análise crítica da pesquisa e avaliação de programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 2, Brasília - DF., *Anais*, 25 a 29 de nov. 1996.
- SOUZA, Solange. J. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (org.). *Infância: fios e desafios a pesquisa*. Campinas – SP, Papirus, p39-55, 1996.
- STRENZEL, Giandréa R. Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. Relatório de Iniciação Científica, UFSC, 1996, mimeo.

- TEDRUS, Dora Maria de A.S. A relação adulto-criança. Um estudo antropológico em creches e escolinhas de campinas. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- THIOLLENT, Michael .J.M. Aspectos qualitativos da Metodologia da Pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.45-50, mai.1984.
- TRIGO, Maria Helena B. & BRIOSCHI, Lucila R. Interação e Comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, A. B S. G. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos CERU*, n.3 (3ª série), São Paulo, p30-41, 1992.
- ULIVIERI, Simonetta. Storici e sociologi alla scoperta dell'infanzia. *Scuola Città*, n.2, p. feb, p. 57-75, 1986.
- VALENTE, Ana Lúcia. L. E. F. Por uma antropologia de alcance universal. *Cadernos CEDES*, n.43, Campinas. CEDES, p.58-74, dez./1997.
- _____. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. Pro-posições, Campinas, v. 7, n.2 (20), jul, 1996.
- VIANA, Cláudia P. Entre o público e o privado: ação coletiva das mães dos alunos sob a ótica das relações de gênero. In: Reunião Anual, 17, 1994, *Boletim ANPEd*, n.1, Caxambu-MG., out-1994.
- VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo I e II. Espanha, Barcelona: APRENDIZAGE/VISOR, 1993.
- WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.73, p.67-75, mai 1990.
- _____. O estatuto epistemológico da didática. *Série Idéias*. São Paulo, F.D.E, p. 46 – 53, 1995.
- WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cadernos CEDES*. n.27. Campinas. CEDES/Papirus, p. 23-44, 1992.
- XAVIER, Libânia & BRANDÃO, Zaia. As Ciências Sociais e a Formação dos Educadores. In: MENDONÇA, Ana W. & BRANDÃO, Zaia.(orgs) *Por que não lemos Anísio Teixeira ? Uma tradição esquecida*. R.J., Ravil, 1997.

2.Referências Bibliográficas: Documentos e Leis

- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) – *Informativo*. XIII Reunião Anual. Belo Horizonte - MG, 1990.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação)– *Programa Geral*. XIV Reunião Anual. Informativo. n.1, São Paulo, set/1991.
- ANPEd. *Informativo*. N.2, Porto Alegre, nov.1991.
- ANPEd. *Informativo*. N.3, Porto Alegre, dez.1991.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) Programação e Resumos dos Trabalhos. XV Reunião Anual Caxambu - MG. *Boletim ANPEd*. n.1, set. 1992.
- ANPEd. Relatório: 15ª Reunião Anual. Boletim ANPEd. N.2, Caxambu – MG out./dez. 1992.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) – Programação e Resumos dos Trabalhos. XVI Reunião Anual Caxambu -MG *Boletim ANPEd*. n.1, set. 1993.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) – Programação e Resumo dos Trabalhos e Comunicações. *Boletim ANPEd*. N.1,. 17ª Reunião Anual, Caxambu – MG, out. 1994.
- ANPEd. Relatório: 17ª Reunião Anual. Boletim ANPEd. N.2, Caxambu – MG, out. /dez 1994.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) Programação e Resumo de Trabalhos e Comunicações. XVIII Reunião Anual. *Boletim ANPEd*. Caxambu - MG, 1995.
- ANPEd (Associação Anual de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) *Programa*. XIX Reunião Anual. Caxambu - MG., set.1996.
- ANPEd. *Informativo*. São Paulo, 01 / 1996.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). Programa. XIII Encontro ANUAL. Caxambu - MG. 1990.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programas e Resumos*. XIV Encontro Anual. Caxambu - MG. 15 a 18 de out.1991.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programa e Resumos*. XVI Encontro Anual. Caxambu - MG, 20 a 23 de out. 1992.

- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programas e Resumos*. XVII Encontro Anual. Caxambu – MG., 1993.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programação e Resumos*. 18º Encontro Anual Caxambu - MG. 23 a 27 de nov.1994.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programas e Resumos*. XIX Encontro Anual. Caxambu - MG, 1995.
- ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais). *Programa e Resumos*. XX Encontro Anual. Caxambu - MG. 1996.
- ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História). *Anais*. Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro. 22 a 26 de julho 1991.
- ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História). *Programa e Resumos*. XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo, 18 a 23 de julho 1993.
- ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História). *Programa e Resumos*. XVIII Simpósio Nacional de História. Recife – PE, 23 a 28 de julho 1995.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez, 1991.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federal do Brasil*. Imprensa Oficial, Brasília, D.F, 1988.
- BRASIL, “Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p.p.27833 – 27.841.
- INEP / MEC. *Anais do Seminário Latino-americano de Instituições de Pesquisa em Educação* –Brasília, 1988.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Política de Educação Infantil: proposta*. Brasília: MEC, 1993.
- MEC/SEF/COEDI. *Política nacional de educação infantil*. Brasília , 1994.
- MEC/SEF/COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995a.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995b.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (versão preliminar)*, 1998.

- SÃO PAULO / SEE / FDE. Catálogo de Banco de Dados sobre a pré-escola. (vol. I),
Série Apoio, n.7, 1992.
- SÃO PAULO / SEE / FDE. Catálogo de Banco de Dados sobre a pré-escola. (vol. II),
Série Apoio, n.7, 1993.
- SÃO PAULO / SEE / FDE. Catálogo de Banco de Dados sobre a pré-escola.
(vol.III), Série Apoio, n.7, 1996.
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – *Anais* – 42^a Reunião
Anual, Vitória - ES, 1990.
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – *Anais*. 43^a Reunião
Anual, Vitória - ES 1991.
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – *Anais*. 44^a Reunião
Anual, Vitória - ES, 1992.
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – *Anais*. 45^a Reunião
Anual, Vitória - ES, 1993.
- S.B.P.C (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência)– *Anais* (Comunicações).
46^a Reunião Anual, Vitória - ES, 17 a 22 de julho/1994
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). *Anais* – volume I e II.
Comunicações. 47^a Reunião Anual. São Luís – 9 a 14 de julho/1995.
- S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – *Anais* – volume I e II. 48^a
Reunião Anual. São Paulo – 7 a 13 de julho/1996
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos*. XX Reunião Anual de Psicologia.
Ribeirão Preto - SP. out.1990.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos e Comunicações Científicas*. XXIII
Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto - SP. 25 a 30 de out.1991.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos*. XXI Reunião Anual de Psicologia.
Ribeirão Preto - SP. 1991.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos*. XXII Reunião Anual de
Psicologia. Ribeirão Preto - SP.1992.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Comunicações Científicas*. XXIV Reunião
Anual de Psicologia. Ribeirão Preto - SP out.1994.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos*. XXV Reunião Anual de
Psicologia. Ribeirão Preto - SP.out.1995.
- SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia). *Resumos e Comunicações Científicas*. XXVI
Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto - SP. 23 a 27 de out./1996.

3. Outras Fontes:

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres. Lista Alfabética / Lista Temática .S.P, 1996.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Banco de Dados: CBASS: “Cabeçalho de assuntos”. Sistema Bibliodata (tradução A Library of Congress – EUA), Rio de Janeiro/São Paulo, 1996.

THESAURO SPINES / CNPq / IBICT

THESAURO da Educação / UNESCO.

Base de Dados CEDUC – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

1.a - Outras Fontes: On line (Sites visitados para pesquisa):

A.B.A. – Associação Brasileira de Antropologia.: www.unicamp.br/aba

IBICT: www.ibict.br

Serviço Social – www.sercomtel.com.br/~colman

ABESS: <http://unama.br/abess/abess.htm>

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência: www.sbpcnet.org.br

ANPOCS: www.anpocs.org.br

INEP – www.inep.gov.br

ANEXOS



RELAÇÃO DOS ANEXOS

- 1. Relação dos trabalhos selecionados em cada congresso
Por número de referência no texto.**
 - ANEXO 1.A - ANPED**
 - ANEXO 1.B - ANPOCS**
 - ANEXO 1.C - ANPUH**
 - ANEXO 1.D - SBP**
 - ANEXO 1.E - SBPC**
- 2. Estrutura do banco de dados**
- 3. Tabela da SBPC (1990-1996)
Relação de áreas com trabalhos sobre Educação Infantil.**
- 4. Lista de Descritores de Assuntos.**
- 5. Distribuição geral dos trabalhos por Congresso e Instituição.**
- 6. Distribuição dos trabalhos por Congresso em cada ano
(1990-1996).**
- 7. Lista de Siglas utilizadas neste trabalho.**
- 8. Educação Infantil no Brasil - Levantamento da Produção dos
Programas de Pós-Graduação entre 1983 e 1996.**
 - ANEXO 8.A - DISSERTAÇÕES**
 - ANEXO 8.B - TESES**



ANEXO 1

**Relação dos trabalhos
selecionados em cada
Congresso
por
Número de Referência**

ANPED

1990 – 1996

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED 1990-1996

Ref.No. 001	LOCATELLI	Iza		
ANO: 1990 (	A alfabetização como processo dialógico junto a criança de 6 anos.		PUC-RJ	RJ
Ref.No. 002	ADUAN	Wanda		
ANO: 1990 (	Melhoria da qualidade de creches e pré-escolas comunitárias.		RODA VIVA	RJ
Ref.No. 003	AMORIM & GOLDBACH	Marilia, Alfredo		
ANO: 1990 (	Projeto de criação do Núcleo de Psicologia Escolar.		UFRJ	RJ
Ref.No. 004	BUJES & HOFFMANN	Maria Izabel, Jussara Maria		
ANO: 1990 (	A creche à espera do pedagógico.		UFRGS	RS
Ref.No. 005	CERISARA	Ana Beatriz		
ANO: 1990 (	Reflexões sobre a formação de professores da pré-escola.		UFSC	SC
Ref.No. 006	CORSO	Helena Vellinho		
ANO: 1990 (	A representação infantil segundo Piaget e a educação pré-escolar.		UFRGS	RS
Ref.No. 007	FARIA	Ana Lúcia Goulart de		
ANO: 1990 (	O caráter educativo das creches conveniadas com a L.B.A.		UNICAMP	SP
Ref.No. 008	GENTIL	Monica S.		
ANO: 1990 (	Quem é o profissional de creche que lida com as crianças de 0 a 6 anos: um estudo em creches do município de Campinas.		UNICAMP	SP
Ref.No. 009	GOHN	Maria da Glória		
ANO: 1990 (	Gestão e participação: as creches municipais de Campinas.		UNICAMP	SP
Ref.No. 010	GONÇALVES	Marlene		
ANO: 1990 (	A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente.		UNICAMP	SP
Ref.No. 011	HADDAD & OLIVEIRA	Lenira e Elza Corsi		
ANO: 1990 (	A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970.		FCC	SP

- Ref.No. 012** **KISHIMOTO** Tizuko Morchida
ANO: 1990 (A história da infância e do jogo nos primeiros tempos da República. USP SP
- Ref.No. 013** **PALHARES** Marina Silveira
ANO: 1990 (A quem serve a pré-escola? Estudo de caso: a pré-escola pública municipal de São Carlos (dados de 1983 a 1989). UFSCAR SP
- Ref.No. 014** **TIRIBA** Léa
ANO: 1990 (Três lições que a escola pública precisa aprender com a pré-escola comunitária. Publicada como parte do livro "Buscando caminhos para a Pré-escola popular. VIDA - NAPE RJ
- Ref.No. 015** **BUJES** Maria Izabel Edweiss
ANO: 1991 (Professores para as creches? (As práticas de formação) UFRGS RS
- Ref.No. 016** **GOHN** Maria da Glória
ANO: 1991 (Cultura e valores no atendimento à educação infantil. UNICAMP SP
- Ref.No. 017** **VASCONCELLOS, et al** Vera M. R. et al
ANO: 1991 (Políticas Públicas e a Educação da criança de 0 a 6 anos. UFF RJ
- Ref.No. 018** **WAJSKOP** Gisela
ANO: 1991 (Tia, me deixa brincar ! O espaço do jogo na educação pré-escolar. PUC-SP SP
- Ref.No. 019** **ASSIS** Regina de
ANO: 1991 (A criança, a mídia e a educação. PUC-RJ RJ
- Ref.No. 020** **DIAS & FARIA FILHO** Regina Célia, Luciano Mendes
ANO: 1991 (As trabalhadoras de creche da Região Metropolitana de Belo Horizonte. AMEPPE MG
- Ref.No. 021** **FERREIRA** Maria Clotilde Rosseti
ANO: 1991 (Desenvolvimento Infantil em creches: fundamentos para a construção de uma proposta pedagógica. USP SP
- Ref.No. 022** **HOFFMANN** Jussara Maria Lenç
ANO: 1991 (Avaliação na pré-escola: um ato de reflexão sobre a criança. UFRGS RS

Ref.No. 023	KISHIMOTO	Tizuko Morchida		
ANO: 1991 (	Infância e jogo nos tempos do engenho de açúcar.	USP	SP	
Ref.No. 024	KUHLMANN JR	Moysés		
ANO: 1991 (	Instituições pré-escolares e educação assistencialista no Brasil.	USP / UNESP	SP	
Ref.No. 025	LOCATELLI	Iza		
ANO: 1991 (	A criança pré-escolar e a "leitura de mundo": um sentido de alfabetização.	PUC- RJ	RJ	
Ref.No. 026	SENA	Maria da Graça de Castro		
ANO: 1991 (	Crianças na família - ontem e hoje. Uma crítica à teoria do handicap sócio-cultural.	UFMG / USP	MG/SP	
Ref.No. 027	OLIVEIRA	Zilma Moraes Ramos de		
ANO: 1992 (	Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores para a creche.	USP-RP	SP	
Ref.No. 028	BARBOSA, COSTA, GONÇALVES & OLIVEIRA	Ivone G., Nina R, Marlene F, Zilma		
ANO: 1992 (	Alguns elementos mediadores das atividades pedagógicas realizadas em creche.	USP-RP	SP	
Ref.No. 029	AMODEO & XAVIER	M ^a Luiza Merino, M ^a Celina Basto		
ANO: 1992 (	A formação do educador infantil: o currículo da habilitação magistério para a pré-escola.	UFRGS	RS	
Ref.No. 030	MACHADO	Maria Lúcia de ^a		
ANO: 1992 (	Instrumentos metodológicos do professor e do coordenador pedagógico da criança de 0 a 6 anos.	PUC -SP	SP	
Ref.No. 031	KISHIMOTO	Tizuko Morchida		
ANO: 1992 (	O currículo de educação infantil soviético.	USP	SP	
Ref.No. 032	BUJES	Maria. Izabel Edelweiss		
ANO: 1992 (	O desafio da formação de professores para as creches: além do ritualismo.	UFRGS	RS	
Ref.No. 033	ANGOTTI	Maristela		
ANO: 1992 (	O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública.	UNESP	SP	

Ref.No. 034	ROCHA	Eloisa A.C.		
ANO: 1992 (	Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores.	UFSC	SC	
Ref.No. 035	CERISARA	Ana Beatriz		
ANO: 1992 (	Creche e Universidade: a busca da melhoria da qualidade da formação dos professores.	UFSC	SC	
Ref.No. 036	BUJES, KUPSTAITIS & SCHWARZBACH	Maria, Izabel, Antonia e Christiane		
ANO: 1992 (	Avançando na compreensão da prática pedagógica da educação.	UFRGS	RS	
Ref.No. 037	RODRIGUES	Maria Bernadete Castro		
ANO: 1992 (	Educadores para transformação com quem podemos contar? Reflexões sobre a formação de professores para área de educação infantil.	UFRGS	RS	
Ref.No. 038	BORGES & BARROSO	Rose Mary, Marlene Moreira		
ANO: 1992 (	Oficinas de Arte no curso de formação de professores do Instituto de Educação e Nova Friburgo.	SEE	RJ	
Ref.No. 039	BORGES, BARROSO & SILVA	Herlina Carlindo, Rose e Marlene		
ANO: 1992 (	Congruência entre criatividade e estereotipia na pré-escola.	SEE	RJ	
Ref.No. 040	ALEBRANT	Lídia Inês		
ANO: 1992 (	A construção oral de jogos de interlocução e dramáticos em pré-escolares.	UFSC	SC	
Ref.No. 041	GOUVEIA	Maria Cristina Soares de		
ANO: 1992 (	De anjinho a moleque: a representação social da 1ª infância nas camadas populares.	FUNREI	RJ	
Ref.No. 042	CRUZ	Sílvia Helena Vieira		
ANO: 1992 (	A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.	UFCE	CE	
Ref.No. 043	MARAFON	Maria Rosa Cavalheiro		
ANO: 1993 (	A educação da criança e do adolescente em situação de risco: realidade e propostas.	PUCAMP	SP	
Ref.No. 044	CERISARA, ROCHA & SILVA	Ana Beatriz, Eloisa, João Josué		
ANO: 1993 (	Perfil da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis.	UFSC	SC	

- Ref.No. **045** **DELOME & BENDETSON** M^a Inês, Rita Cohen
ANO: 1993 (Um retrato da rede pré-escolar do município do Rio de Janeiro. **PM-RJ** **RJ**
- Ref.No. **046** **GONÇALVES** Marlene Fagundes
ANO: 1993 (O ensino e a representação infantil na creche. **USP** **SP**
- Ref.No. **047** **KISHIMOTO** Tizuko Morchida
ANO: 1993 (A produção do conhecimento na área de educação infantil: jogo e representação social da criança. **USP** **SP**
- Ref.No. **048** **MACHADO** Maria Lúcia de ^a
ANO: 1993 (Ou isto ou aquilo, nem isto nem aquilo, isto e aquilo: a criança de 0 a 6 anos e o conhecimento: buscando uma orientação epistemológico na definição de diretrizes curriculares para a instituição de educação. **PUC-SP** **SP**
- Ref.No. **049** **NOGUEIRA** Sandra Vidal
ANO: 1993 (A (RE) descoberta da historicidade da infância. **PUC-SP** **SP**
- Ref.No. **050** **PALHARES & MISORELLI** Marina, Rogéria
ANO: 1993 (Pré-escola, um lugar de brinquedo? **UFSCAR** **SP**
- Ref.No. **051** **PEREZ** Carmem Lúcia Vidal
ANO: 1993 (Buscando novos caminhos para a Educação Infantil: relato de uma prática. **UFF** **RJ**
- Ref.No. **052** **SAMPAIO** Carmem Sanches
ANO: 1993 (Alfabetização na pré-escola. **UFF** **RJ**
- Ref.No. **053** **NUNES** Vera Maria Luz de Souza
ANO: 1993 (Relação entre o Uso do Objeto Transicional pela Criança e a Facilitação do seu Processo de Socialização e Aprendizagem. **UFBA** **BA**
- Ref.No. **054** **ALMEIDA & OUTROS** Aidê Cançado
ANO: 1994 (Currículo de pré-escola e formação de educador em serviço. **SME / DEME** **MG**
- Ref.No. **055** **ÁVILA** Ivany Souza
ANO: 1994 (Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do RGS. **UFRGS** **RS**
- Ref.No. **056** **BARBOSA & SOARES** Ivone Garcia, Marcos Antônio
ANO: 1994 (O papel da educação estética nos processos de aprendizado e desenvolvimento infantil. **UFG** **GO**

Ref.No. 057	BICCAS	Maurilane de Souza		
ANO: 1994 (	Como se faz uma creche / pré-escola comunitária.	UFMG	MG	
Ref.No. 058	CAVICHIA	Durlei de Carvalho		
ANO: 1994 (	Formação continuada de educadores para a integração creche / pré-escola num programa de cooperação universidade / prefeitura.	UNESP	SP	
Ref.No. 059	CERISARA, ROCHA & SILVA, et al	Ana Beatriz, Eloisa, Josué, et al		
ANO: 1994 (	Creches e pré-escolas: as instituições e os profissionais da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis.	UFSC	SC	
Ref.No. 060	DIAS	Marina Célia Moraes		
ANO: 1994 (	Considerações sobre a educação p. e. no Brasil: um olhar sobre a reorientação curricular nas EMEIS da cidade de São Paulo, relato de uma experiência. (1989 - 1992).	USP	SP	
Ref.No. 061	FARIA	Ana Lúcia Goulart de		
ANO: 1994 (	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em pré-escolas.	UNICAMP	SP	
Ref.No. 062	GARMS	Gilza Maria Zauhy		
ANO: 1994 (	Construtivismo Piagetino aplicado à educação pré-escolar: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem.	UNESP / MA	SP	
Ref.No. 063	IDE	Sadha Marta		
ANO: 1994 (	A integração do deficiente mental em pré-escola comum; relato de experiência.	USP	SP	
Ref.No. 064	KISHIMOTO	Tizuko Morchida		
ANO: 1994 (	Piaget, Vygotsky, Brunner: paradigmas sobre o jogo.	USP	SP	
Ref.No. 065	MACHADO	Maria Lúcia de A.		
ANO: 1994 (	Educação Infantil e Paradigmas: da criança ativa à criança interativa.	PUC-SP / FC	SP	
Ref.No. 066	NOGUEIRA	Marilene da A.		
ANO: 1994 (	Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos.	UFRJ / MEC	RJ	

Ref.No. 067	NUNES	Leila Regina de Oliveira		
ANO: 1994 (	Avaliação crítica de estudos sobre o ensino naturalístico para desenvolver linguagem funcional em crianças de creche.	UERJ	RJ	
Ref.No. 068	REZENDE	Sonia Maria Madi		
ANO: 1994 (	O processo reflexivo do professor sobre jogos interacionais em narrativas de histórias.	USP	SP	
Ref.No. 069	SAMPAIO	Sônia		
ANO: 1994 (	O período integral nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo: retornando à polêmica.	USP	SP	
Ref.No. 070	SAMPAIO	Carmem Sanches		
ANO: 1994 (	O currículo da pré-escola em questão.	UFF/ IERJ	RJ	
Ref.No. 071	SILVA	Isa Teresinha Ferreira Rodrigues d		
ANO: 1994 (	Creche-família: uma relação ambígua.	AMEPPE	MG	
Ref.No. 072	WAJSKOP	Gisela		
ANO: 1994 (	A brincadeira na pré-escola em São Paulo e em Paris: qual o seu lugar nas representações dos adultos.	USP	SP	
Ref.No. 073	ROSEMBERG	Fúlvia		
ANO: 1994 (	A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de Segurança Nacional	FCC / PUC -	SP	
Ref.No. 074	ALMEIDA	Ana Rita Silva		
ANO: 1995 (	A emoção na percepção do professor pré-escolar um estudo com base na obra de Henri Wallon.	PUC-SP	SP	
Ref.No. 075	BARBOSA	Maria Carmem		
ANO: 1995 (	"Avaolhando - olhando as avaliações infantis".	UFRGS	RS	
Ref.No. 076	BASTOS	Maria Nazareth Sciam		
ANO: 1995 (	Razão e emoção na linguagem do pré-escolar: implicações no processo de alfabetização.	UFBA	BA	
Ref.No. 077	BICCAS	Maurilane de Souza		
ANO: 1995 (	"Creches comunitárias": espaço físico em disputa.	AMEPPE	MG	
Ref.No. 078	COSTA & ISAÍAS	Fabiane A. Tonetto, Sílvia M. Agui		
ANO: 1995 (	O brinquedo como potencializador da prática pedagógica de professores da pré-escola.	UFSM	RS	

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED 1990-1996

Ref.No. 079	FARIA	Ana Lúcia Goulart de		
ANO: 1995 (	A pré-escola na Itália.		UNICAMP	SP
Ref.No. 080	FARIA	Luciano M. de		
ANO: 1995 (	Educação pré-escolar: instruir ou civilizar?		AMEPPE / U	SP/MG
Ref.No. 081	FREIRE	Ida Mara		
ANO: 1995 (	Reflexões acerca das experiências das crianças videntes e não videntes de dois anos de idade.		UFSC	SC
Ref.No. 082	KISHIMOTO & HADDAD	Tizuko, Lenira		
ANO: 1995 (	Creches / Pré-escola ideal segundo mães brasileiras, suecas e gregas.		USP	SP
Ref.No. 083	KUHLMANN JR.	Moysés		
ANO: 1995 (	Pedagogia e educação moral: o Jardim de Infância Caetano de Campos.		FCC	SP
Ref.No. 084	MAISTRO	Maria Aparecida		
ANO: 1995 (	As relações creche-família: quem é quem para quem?		UFSC	SC
Ref.No. 085	MALUSÁ	Silvana		
ANO: 1995 (	Primeira educação: prioridade na década de 20 (?)		UNIMEP	SP
Ref.No. 086	PALHARES	Marina Silveira		
ANO: 1995 (	Brincando com rolinhos de papel.		UFSCAR	SP
Ref.No. 087	PILLAR	Analice Dutra		
ANO: 1995 (	Desenho e construção de conhecimento na criança.		UFRGS	RS
Ref.No. 088	ROCHA	Eloisa Acires Candal		
ANO: 1995 (	Em busca de uma pedagogia para a educação infantil.		UFSC	SC
Ref.No. 089	ROCHA, MARINHO & SOUZA	Rosa M ^a , Luis, Fátima		
ANO: 1995 (	O corpo: vivências da expressão e do afeto.		FIOCRUZ	RJ
Ref.No. 090	ROSEMBERG & PINTO	Fúlvia, Regina Pain		
ANO: 1995 (	Educação infantil e raça.		FCC e PUC-S	SP
Ref.No. 091	VIEIRA	Lívia Maria Fraga		
ANO: 1995 (	Proposta para criação de curso regular de qualificação profissional a nível de 1º Grau do educador infantil de creche ou similar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.		SMED / PMB	MG

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED 1990-1996

- Ref.No. **092** **ABRAMOWICZ & WAJSKOP** Anete, Gisela
ANO: 1995 (Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. **Sem instituição SP**
- Ref.No. **093** **ABRAMOWICZ** Anete Abramowicz
ANO: 1995 (As vozes da infância: o plural da linguagem **UNICAMP SP**
- Ref.No. **094** **SOUZA** Sonia Maria de Magalhães
ANO: 1996 (Corpo, Disciplina e Educação infantil **UFES ES**
- Ref.No. **095** **OSTETTO** Luciana Esmeralda
ANO: 1996 (Nas tramas da formação do profissional de educação infantil: universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas. **UFSC SC**
- Ref.No. **096** **COSTA, MESQUITA & COLAÇO** Maria de Fátima , Susana e Veriar
ANO: 1996 (Representação mental, interação e fracasso escolar. **UFCE CE**
- Ref.No. **097** **ARAÚJO & VASCONCELLOS** Lígia M. Leão de, Vera M.R.
ANO: 1996 (Movimentos sociais e políticas públicas de educação infantil. **UFF RJ**
- Ref.No. **098** **ARCE** Alessandra
ANO: 1996 (Jardineira, Tia ou Professorinha? O reflexo do mito sobre o real. **UFMT MT**
- Ref.No. **099** **VAREJÃO** Ana Maria Louzada
ANO: 1996 (A interação verbal no cotidiano da educação infantil: seu papel no processo de construção do conhecimento. **não consta XX**
- Ref.No. **100** **BIANCARDINE, SOUZA & LACERDA** Silvia M., Yvone C., Eugênio Car
ANO: 1996 (Experiência do curso de preparação para educador de creches no exercício interdisciplinar das creches FIOCRUZ **RJ**
- Ref.No. **101** **CARDOZO & ROCHA** Eliete M. S., Rosa M.
ANO: 1996 (Qualidade de vida da criança de 0 a 6 anos. **UGF RJ**
- Ref.No. **102** **FLOR** Nelzi
ANO: 1996 (Pedagogia pré-escolar: aspectos da realidade e perspectivas de uma profissional em busca de identidade. **UFSC SC**

- Ref.No. **103** **MAGALHÃES** Rita de Cássia B. P.
ANO: 1996 (Moralidade e cognição nas crianças em idade pré-escolar - o enfoque piagetiano. **UECE / UFSC CE/SP**
- Ref.No. **104** **MARINHO** Maria de Fátima
ANO: 1996 (Histórias cantadas. **FIOCRUZ RJ**
- Ref.No. **105** **MORAES** Ana Rosa Costa Picanço
ANO: 1996 (Brincando como espaço: uma proposta educacional para creches. **UFF RJ**
- Ref.No. **106** **SILVA & SOUZA, et al** Oswaldo, Luis Fernando, et al
ANO: 1996 (Redefinições do corpo como objeto de trabalho: vivências da expressão e do afeto. **FIOCRUZ RJ**
- Ref.No. **107** **STRENZEL** Giandréia Reuss
ANO: 1996 (Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **UFSC SC**
- Ref.No. **108** **ALMEIDA** Teófilo de
ANO: 1996 (Puxa-puxa: instrumento de reflexão e organização da ação. **FIOCRUZ RJ**
- Ref.No. **109** **KISHIMOTO** Tizuko Morchida
ANO: 1996 (Froebel e a brincadeira. **USP SP**
- Ref.No. **110** **PORTO** Cristina Laclete
ANO: 1996 (Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na Brinquedoteca. **PUC-RJ RJ**
- Ref.No. **111** **RAMALHO & KREBS** Ma. Helena da S., Ruy Jornada.
ANO: 1996 (O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil. **UFJF / UFMS MG/RS**
- Ref.No. **112** **MACHADO** Maria Lúcia de A
ANO: 1996 (Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. **FCC SP**
- Ref.No. **113** **HADDAD** Lenira
ANO: 1996 (Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **FESP SP**

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED 1990-1996

- Ref.No. **114** **ROCHA & SILVA** Eloisa Acires C., João Josué
ANO: 1996 (Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos no município de Florianópolis. UFSC SC
- Ref.No. **115** **RODRIGUES** Maria Bernadete Castro
ANO: 1996 (Uma proposta de reflexão sobre o atendimento de qualidade nas pré-escolas particulares de Porto Alegre. UFRGS RS
- Ref.No. **116** **LEAL, GUIMARÃES & ROAZZI** Telma F., Gilda L., Antonio
ANO: 1996 (Consciência pragmática e raciocínio silogístico: a influência da prática pedagógica no julgamento de consistência lógica de histórias. UFPE PE
- Ref.No. **117** **GUIMARÃES** Célia Maria
ANO: 1996 (Leitura e escrita na pré-escola (!?) UNESP SP
- Ref.No. **118** **BASTOS** Alice Beatriz B. Izique
ANO: 1996 (Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo de creche. PUC-SP SP
- Ref.No. **119** **BRANDÃO & SPINILLO** Ana Carolina Perussi, Alina Galvão
ANO: 1996 (Explorando a produção e compreensão de história: uma análise com crianças de 4 a 6 anos. não consta PE
- Ref.No. **120** **PACHECO, BORBA, OURIQUES, et al.** Cecília, Angela, Dina, et al.
ANO: 1996 (A concepção da linguagem escrita de crianças de 4 e 5 anos. UFF RJ
- Ref.No. **121** **DUARTE** Maria Lúcia Batezat
ANO: 1996 (Quatro autores e o realismo no desenho infantil UFU MG
- Ref.No. **122** **NOGUEIRA** Marilena de Almeida M.
ANO: 1996 (Bilingüismo: uma proposta para a educação infantil. UFRJ / INES RJ

ANPOCS

1990 – 1996

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPOCS 1990-1996

Ref.No. 1	MORAES	Maria L. Q. de		
ANO: 1995	A relação mulher / criança e a iconografia dos séculos XVII e XIX	UNICAMP	SP	
Ref.No. 2	SARTI	Cynthia		
ANO: 1995	O lugar da criança na família pobre.	UNIFESP	SP	
Ref.No. 6	RIBEIRO	Rosa		
ANO: 1991	A população de 0 a 17 anos no Brasil	DISO / IBGE		
Ref.No. 7	DAUSTER	Tânia		
ANO: 1991	Uma infância de curta duração.	PUC-RJ	RJ	
Ref.No. 8	CORDEIRO	Maria C. M.		
ANO: 1992	Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século	UECE	CE	
Ref.No. 9	FONSECA	Cristina M. O		
ANO: 1992	A saúde da criança na política social do primeiro governo Vargas.	FIOCRUZ	RJ	
Ref.No. 10	MORAES	Maria Lygia Q. de		
ANO: 1993	Impasses do feminismo: dos direitos da mulher aos direitos da criança	UNESP	SP	
Ref.No. 13	CAMPOS	Maria Malta		
ANO: 1994	Políticas educacionais para a infância	PUC-SP / FG	SP	
Ref.No. 14	CASTRO	Lúcia Maria X. de		
ANO: 1994	Em busca de uma cidadania para a infância espoliada: de instituições totalizadoras à experiência de redes alternativas	IBRADES - R		
Ref.No. 17	SILVA	Conceição V. da, et al		
ANO: 1994	Assistência integral à saúde da criança: relato de uma experiência	EPM	SP	
Ref.No. 18	SILVA	Cátia A. P. da		
ANO: 1996	A disputa pela jurisprudência na área da infância	CEBRAP		

Ref.No. **20** ROSEMBERG

Fúlvia

ANO: 1996 O homem como educador infantil

FCC

SP

ANPUH

1990 – 1996

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPUH 1990-1996

Ref.No. **1** MOURA

Esmeralda B. B. de

ANO: 1995 Meninos e meninas na rua: impasses e dissonância na construção da identidade da criança na República Velha. USP SP

Ref.No. **2** TRINDADE

Judite M. B.

ANO: 1995 A questão do menor e do abandono na 1a República UFMT MT

Ref.No. **3** FONTANA

Izabel C. C.

ANO: 1993 O menor marginalizado em São Paulo: cotidiano e sobrevivência de crianças e adolescentes pobres na metrópole (anos 60 e 70) USP SP

Ref.No. **4** BRITES

Olga

ANO: 1993 Imagens da infância em São Paulo: anos 50 PUC - SP SP

SBP

1990 – 1996

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBP 1990-1996

- Ref.No. **1** **VIEIRA** Therezinha
ANO: 1990 Aspectos motivacionais e cognitivos do uso de **UFSCAR** **SP**
objetivos em jogo de faz-de-conta
- Ref.No. **2** **ORMOS & ROSSETTI-FERREIRA** Solange L. e Maria Clotilde
ANO: 1990 Sistema gráfico de análise dinâmica de brincadeiras **USP-RP** **SP**
infantis
- Ref.No. **3** **BATISTA** Silvia M.
ANO: 1990 A vida nas instituições que atendem a criança de **UFES** **ES**
zero a três anos.
- Ref.No. **4** **ROSSETTI-FERREIRA, VITÓRIA & SILVA JR** Maria C., Telma e Valter L. da
ANO: 1990 Quando a criança começa a frequentar a creche: a **USP-RP** **SP**
adaptação da criança e da família.
- Ref.No. **5** **DUTOIT & OLIVEIRA** Rosana & Zilma de M. R. de
ANO: 1990 Processo interativo e a construção de estratégias de **USP-RP** **SP**
controle de quantidade por crianças em creche.
- Ref.No. **6** **STELLA & OLIVEIRA** Paula e Zilma de M. R. de
ANO: 1990 Roda de conversa "Na pré-escola: um estudo sobre **USP-RP** **SP**
as interações ocorridas.
- Ref.No. **7** **OLIVEIRA** Zilma de M. R. de
ANO: 1990 Contando histórias: análise da interlocução professor- **USP-RP** **SP**
aluno em creche e pré-escola.
- Ref.No. **8** **BORTOLETTO & BUSSAB** Ana Cristina e Vera S. R.
ANO: 1990 A influência do ambiente institucional refletida nas **USP** **SP**
interações sociais precoces de bebês de duas faixas
etárias.
- Ref.No. **9** **BUSSAB** Vera S. R.
ANO: 1990 Interação social de crianças pequenas em creches, **USP** **SP**
em função de parceiros disponíveis.
- Ref.No. **10** **CARVALHO & GODELI** Alysson M. e Maria Regina S.
ANO: 1990 Música e interação social: uma comparação entre **USP** **SP**
crianças institucionalizadas e não institucionalizadas.

- Ref.No. **11** **METTEL, OLIVEIRA & WANDERLEY** Thereza P. de L., Beatriz M.e Fla
- ANO: 1990 Dominancia e estrutura grupal em pré-escolares. **UNB** **DF**
- Ref.No. **12** **GONÇALVES** Marlene F.C.
- ANO: 1990 A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente. **UNICAMP** **SP**
- Ref.No. **13** **AFFONSO** Rosa M. L.
- ANO: 1990 Os brinquedos ou brincadeiras preferidos pelas crianças de uma escola privada de São Carlos e suas relações com os pais. **USP** **SP**
- Ref.No. **22** **PEDROSA, FALCÃO & VIEIRA** Maria Isabel, Maria T. B. & Fern
- ANO: 1991 Análise da dimensão freqüência de interações sociais, em crianças pequenas, durante um ano de observação. **UFPE** **PE**
- Ref.No. **23** **MAGALHÃES & OTTA** Celina Maria C. & Emma
- ANO: 1991 Agressão em criança: influência de sexo e de variáveis situacionais. **USP** **SP**
- Ref.No. **25** **BRANCO** Veronica
- ANO: 1991 A construção da escrita pela criança. **URPR** **PR**
- Ref.No. **26** **CALDANA & ALVES.** Regina H. L. & Zélia M. M. B.
- ANO: 1991 Educação de filhos numa revista católica brasileira: o trajeto de 1935 a 1988. **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **28** **ROSE, VIEIRA, ALMEIDA, et al** T. M. S de, T., N.V.F., et al
- ANO: 1991 Mudança da prática pedagógica de um professor de pré-escola: análise de um processo. **UFSCAR** **SP**
- Ref.No. **29** **CIVILETTI** Maria V. P.
- ANO: 1991 Investigação da interação social entre crianças de 24 a 36 meses: uma proposta metodológica. **UGF** **RJ**
- Ref.No. **30** **CHAGURI, RUBIANO, SILVA JR, et al** Ana Cecília, Márcia R.B., Valter
- ANO: 1991 Organização social de crianças em creche com diferentes enfoques pedagógicos. **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **31** **RUBIANO & ROSSETTI-FERREIRA** Márcia R. B. & Maria Clotilde
- ANO: 1991 Suportes ambientais e organização social de crianças em creches. **USP-RP** **SP**

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBP 1990-1996

- Ref.No. **37** **LYRA & CAVALCANTI** Maria da Conceição D.P. & Mari
ANO: 1991 Para quem aponto? Explorando o papel constitutivo UFPE PE
do gesto de apontar nas interações criança-criança e
criança-adulto
- Ref.No. **38** **MONTEIRO & CARVALHO** Ubiracy das N. & Glória Maria M
ANO: 1991 A construção do significado do apontar na interação UFPE PE
criança-criança.
- Ref.No. **39** **CARVALHO & MONTEIRO** Glória Maria M. & Ubiracy das N
ANO: 1991 O outro na construção dos pronomes pessoais. UFPE PE
- Ref.No. **41** **AZEVEDO MARQUES & VIEIRA** Maria Fernanda L. de & Therezin
ANO: 1992 Voltar a brincar - um estudo sobre curso de UFSCAR SP
atualização para educadores de crianças
- Ref.No. **42** **OSTETO** L. E.
ANO: 1992 Imagens da Infância no Brasil: crianças e infantes no UFSCAR SP
Rio de Janeiro Imperial.
- Ref.No. **43** **CALDANA & BIASOLI-ALVES** R. H. L & Z. M. M.
ANO: 1992 Atividades Infantis: um percurso de idéias de 1935 a USP-RP SP
1988.
- Ref.No. **44** **VITÓRIA & MELLO** T. & A M.
ANO: 1992 O perfil do educador de creche USP-RP SP
- Ref.No. **45** **BRANCO** Angela Uchoa
ANO: 1992 Sociogênese e canalização cultural: uma análise do UNB DF
contexto das salas de aula.
- Ref.No. **46** **MARIN KAHN** I. S.
ANO: 1992 Condições psico-sócio-econômicas da família PUC-SP SP
- Ref.No. **47** **MELLO & VITÓRIA** A. M. & T.
ANO: 1992 Desafio da aquisição do conhecimento coletivo. USP SP
- Ref.No. **48** **GONÇALVES, COSTA, ALVES,** MARLENE F., NINA R.A, CRIS
BARBOSA, et al
ANO: 1992 Análise de atividade dirigidas realizadas com USP-RP SP
crianças de 4 a 6 anos em creche: papel mediado das
representações da formação das educadoras, e das
condições institucionais.

- Ref.No. **49** **GÓES** Maria C. R. de
ANO: 1992 Simpósio: a construção de conhecimentos no contexto pré-escolar: processos de significação e intersubjetividade. Os modos de participação do outro nos processos de significação. UNICAMP SP
- Ref.No. **50** **COSTA** Maria P. R. da
ANO: 1992 Utilização de recursos alternativos para o desenvolvimento da linguagem na criança com necessidades especiais: a atuação dos familiares e professora. UFSCAR SP
- Ref.No. **52** **GOMIDE & OLIVEIRA** E. F. S. & Z. M. R.
ANO: 1992 Concepção e expectativas de educadores de creche sobre formação em serviço: um estudo de caso. USP-RP SP
- Ref.No. **53** **PAULI, VITÓRIA, PANTONI & ROSSETTI - FERREIRA,** S.C., T., R.V. & Maria Clotilde.
ANO: 1992 O papel mediador das representações sociais no trabalho do educador de creche. USP-RP SP
- Ref.No. **54** **CAMPOS** Maria M.
ANO: 1992 Imagens sobre a infância FEUSP SP
- Ref.No. **55** **MARCÍLIO** M. L.
ANO: 1992 A criança abandonada na história do Brasil. CEDHAL
- Ref.No. **56** **NUNES, ARAÚJO, PEREIRA, NOGUEIRA, FER NANDES, et al** L. R. P., I., K., D., H., et al
ANO: 1992 O que fazem recreadoras de creche durante o seu dia de trabalho: um estudo descritivo. UFRJ RJ
- Ref.No. **57** **CASTRO, SOUZA & MAGALHÃES** J. E. S, R. M. & C. M. C.
ANO: 1992 Levantamento de atividades lúdicas realizadas por crianças em creche. IPUSP SP
- Ref.No. **59** **PICCININI & LOPES** C. A & R. S.
ANO: 1992 A pesquisa em Psicologia infantil no Brasil: alguns aspectos críticos. UFRGS RS
- Ref.No. **61** **RUBIANO, COSTA, LUQUE & ROSSETTI-FERREIRA** M. C., D. C., S. A & M. C
ANO: 1992 Papel do adulto na organização social de crianças em creche USP-RP SP

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBP 1990-1996

- Ref.No. **62** **PEROSA** Gimón B.
ANO: 1992 Relações entre crianças pequenas de mesma idade: UNESP SP
algumas características da dinâmica das díades.
- Ref.No. **63** **SEIDL DE MOURA & CIVILETTI** M. L. & M. V. P.
ANO: 1992 A análise da interação social em pesquisas sobre UFRJ RJ
desenvolvimento infantil: convergências teóricas e
metodológicas
- Ref.No. **64** **MELO & BRANCO** C. S. & A. U.
ANO: 1992 Adaptação à pré-escola: análise das negociações UNB DF
adulto-criança.
- Ref.No. **65** **PAIVA** M. L. F.
ANO: 1992 Relações entre representações afetivas, cognitivas e USP-RP SP
desempenho escolar em crianças de 4 a 5 anos
- Ref.No. **66** **CARVALHO, MAGALHÃES & A. M., C. M. C & F. A. R.**
PONTES
ANO: 1992 Interações entre pajens e crianças em diferentes USP SP
ambientes institucionais: um estudo comparativo
- Ref.No. **67** **BARBOSA & ORTEGA** M. R. & M. M.
ANO: 1992 Programa de educação de funcionários em um centro UNESP SP
de convivência infantil
- Ref.No. **68** **ESPINOZA, GOLDBACH & M. E. S., A & R. P.**
GONÇALVES
ANO: 1992 Relato da experiência de assessoria psicopedagógica UFRJ RJ
institucional a uma escola do município do Rio de
Janeiro
- Ref.No. **69** **VIEIRA AZEVEDO, ROSSATO & M. L, E. P, M. I. & E.**
BONTEMPO
ANO: 1992 Tipos de brincadeiras e formas de interação social de USP SP
crianças pré-escolares.
- Ref.No. **70** **ARNOLDI** Marlene Ap. G. C.
ANO: 1991 Prevenção na primeira infância: um modelo de USP SP
integração entre pesquisa e prática institucional
- Ref.No. **71** **ALVES, NASCIMENTO & ALVES** Zélia M. M. B., Gisele R. & Paola
ANO: 1995 Mudanças e evoluções no brincar nos últimos 30 USP-RP SP
anos - o brinquedo, o espaço e a dinâmica das
relações.

- Ref.No. **72** **MOZZER & MALUF** Geisa N. de Souza & Maria Regi
ANO: 1995 Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos USP SP
- Ref.No. **73** **RODRIGUES, CALHAU & LIMA** Maria M. P., Marta J. F. & Eloísa
ANO: 1995 Concepções de infância e de desenvolvimento infantil de professores de pré-escolas frequentadas pela classe média. UFES ES
- Ref.No. **74** **MENEZHINI & CARVALHO** Renata & Mara Ignez Campos de
ANO: 1995 Áreas circunscritas e agrupamentos sequenciais entre crianças em creches USP-RP SP
- Ref.No. **75** **MINGORANCE & CARVALHO** Regina C. & Mara I. C. de
ANO: 1995 Estruturação espacial e uso do espaço por crianças de 2 - 3 anos em creche USP-RP SP
- Ref.No. **76** **BASTOS & ZANNON** A Cecília S. & C. M. Lana
ANO: 1995 Modos de partilhar: extensão e qualidade da atuação da criança na vida cotidiana de famílias de um bairro popular de Salvador, Bahia. UFBA / UNB BA/DF
- Ref.No. **77** **ADES, HANASHIRO, KIM, MORAES** César, Cátia E., Catarina, Elaine
ANO: 1995 Cuidados paternos e maternos: do nascimento aos nove anos de idade da criança IPUSP SP
- Ref.No. **78** **SILVA & OLIVEIRA** Érika A., Zilma de M. R. de
ANO: 1995 Estórias aprendidas e contadas por crianças em creches USP-RP SP
- Ref.No. **79** **MARTINS** Raul^a
ANO: 1995 Concepção de roubo em pré-escolares UNESP SP
- Ref.No. **80** **MAGALHÃES & OTTA** C.M.C. & E.
ANO: 1995 Crianças pré-escolares formam alianças? UFPA / USP PA/SP
- Ref.No. **81** **ALMEIDA** Ana R. S.
ANO: 1995 A emoção na percepção do professor pré-escolar. Um estudo com base na obra de Henri Wallon. PUC-SP SP
- Ref.No. **82** **VITÓRIA & ROSSETI FERREIRA** Telma & Maria C.
ANO: 1995 Representações de educadoras de creche sobre famílias e mães de crianças atendidas. USP-RP SP

- Ref.No. **83** NUNES, ARAÚJO, PEREIRA, L., I., K., D., A C., et al
NOGUEIRA, CUNHA, et al
- ANO: 1995 Efeitos de um treinamento em serviço de recreadoras UFRJ RJ
de creche.
-
- Ref.No. **84** NUNES, REBELO, ARAÚJO, et al L., D., L., et al
- ANO: 1995 Expectativas de mães de baixa renda com relação ao UFRJ RJ
atendimento de seus filhos em creche
-
- Ref.No. **86** RUBIANO, LUQUE, MINGORANCE Márcia R. B., Sandra A, Regina C
& CARVALHO
- ANO: 1993 Comparação da rede social de crianças, analisada por USP-RP SP
fotos e videoteipes.
-
- Ref.No. **87** FALCÃO & PEDROSA Maria Teresa & Maria Isabel
- ANO: 1993 Comportamento empático em crianças pequenas: UFPE PE
uma exploração a partir do recurso da entrevista
-
- Ref.No. **88** PINHO, GOUVEIA & PEDROSA Ana Flávia A., Edilaine L. & Mar
- ANO: 1993 Transformação do comportamento imitativo ao UFPE PE
longo do terceiro ano de vida
-
- Ref.No. **92** MAGALHÃES, OTTA & PONTES Celina M. C., Emma & Fernandc
- ANO: 1993 Agressão em pré-escolares: uma análise dos motivos UFMT / USP MT/SP
dos confrontos.
-
- Ref.No. **93** TOZO & ALVES Stella M.P S. & Zélia M. M. B.
- ANO: 1993 A escolarização das crianças: a visão dos pais UFSCAR / US SP
-
- Ref.No. **94** CUNHA & CIVILETTI Claudia A. da & Maria V. P.I
- ANO: 1993 Interação criança-monitora de creche: uma proposta UGF RJ
metodológica.
-
- Ref.No. **95** CIVILETTI & CUNHA Maria V. P.I & Claudia A. da
- ANO: 1993 Modalidade do objeto e interação social de pares de UGF RJ
24 a 36 meses
-
- Ref.No. **96** SORDI, ORMOS & FERREIRA Georgia de, Solange L. & Maria
- ANO: 1993 Influência da familiaridade com a situação e os USP-RP SP
objetos sobre a forma de comunicação entre crianças
de 2 a 3 anos de idade.
-
- Ref.No. **97** ALVES, NASCIMENTO, SATO & Paola B., Gisele R., Silvia & Zélia
ALVES
- ANO: 1993 Crianças de 2 a 6 anos, espaço e brinquedos no USP-RP SP
ambiente familiar

- Ref.No. **98** **CARVALHO, MINGORANCE & MENGHINI** Mara I. C. de, Regina C. & Renat
- ANO: 1993 Arranjos espaciais e proximidade física entre crianças de 2-3 anos em creches. USP-RP SP
- Ref.No. **99** **CRUZ & SMOLKA** Maria N. da & Ana Luiza B.
- ANO: 1993 Palavras e gestos no jogo interativo: observando bebês. UNICAMP SP
- Ref.No. **100** **VECTORE** C.
- ANO: 1993 Psicologia do consumidor: indicadores utilizados na escolha da pré-escola. UFU MG
- Ref.No. **101** **VECTORE** C.
- ANO: 1993 A escolha da pré-escola, segundo pais (consumidores) de diferentes níveis sócio-econômicos. UFU MG
- Ref.No. **102** **OLIVEIRA, GONÇALVES, BIAGI & ALMEIDA** M.R., Marlene F.C., Andréa U. &
- ANO: 1993 Análise de interações de crianças de 2 a 5 anos em episódios de faz-de-conta. USP-RP SP
- Ref.No. **103** **VIEIRA, MARTINEZ, OLIVEIRA & PARIZZI** Therezinha, Claudia M.S., Bened
- ANO: 1993 O jogo de faz-de-conta mediado pelo adulto em crianças com necessidades especiais UFMG / UFS MG/SP
- Ref.No. **104** **VALSINER** Jaan
- ANO: 1994 Questões sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da criança UNIV. DE NO ?
- Ref.No. **105** **GÓES** Maria C. de
- ANO: 1994 O sujeito, o outro e o objeto: repensando aspectos da construção do conhecimento. UECAMP SP
- Ref.No. **106** **CALDANA** Regina H. L.
- ANO: 1994 A educação da criança na família: transformações do ideário e das práticas no Brasil no século XX USP-RP SP
- Ref.No. **107** **SOUZA, SAKAMOTO, REIFF, TACHIKAUWA, MOURA & GOYOS** S.R., S., R., J., S. & C.
- ANO: 1994 Aquisição de escrita e leitura através de rede de discriminação condicional em crianças pré-escolares (II) UFSCAR SP

- Ref.No. **108** **MINGORANCE & CARVALHO** Regina C. & Mara I. C. de
ANO: 1994 Distribuição espacial de crianças de 2 - 3 anos em áreas de atividades livres em creche **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **109** **MENEHINI & CARVALHO** Renata & Mara I. C. de
ANO: 1994 Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças entre 2 - 3 anos em creches. **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **110** **LUQUE, TENAN & RUBIANO** Sandra Ap., Silvia H. G. & Márc
ANO: 1994 Brinquedos para meninos ou meninas? **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **111** **MORAES, RIBEIRO & RUBIANO** Regiane S., Raquel G., & Márcia
ANO: 1994 Parcerias privilegiadas em um grupo maternal de creche. **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **112** **CARVALHO, MENEHINI & MINGORANCE** Mara I. C. de, Renata & Regina C
ANO: 1994 Arranjos espaciais e formação de pares entre crianças de 2 - 3 anos em creches. **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **113** **PAULA & OLIVEIRA** Ercília M. Teixeira de & Zilma de
ANO: 1994 O coletivo infantil no almoço em creche **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **114** **RABINOVICH** Elaine P.
ANO: 1994 O modo de morar e a vida cotidiana como indicadores qualitativos do desenvolvimento infantil: um estudo de uma população de crianças de 0 - 3 anos na zona rural do Piauí. **USP** **SP**
- Ref.No. **115** **JOLY** Maria C. R. ^a
ANO: 1994 Literatura infantil com pré-escolares: efeito de um programa de estimulação para leitura e escrita **UNIV. SÃO F**
- Ref.No. **116** **AMORIM, BACH & TAWAMOTO** Cloves A, Jenyelle G. & Jonéia M
ANO: 1994 Utilização e principais concepções do brinquedo em instituições na cidade de Curitiba **PUC-PR** **PR**
- Ref.No. **117** **PEREIRA & ALBUQUERQUE** Tereza N. C. & Liana N. M.
ANO: 1994 A relação da criança com a escrita antes da escola **UEPB / UFPB** **PB**
- Ref.No. **118** **BARBOSA & ORTEGA.** Márcia R.B. & Morgana M.
ANO: 1994 Intervenção à funcionários no desenvolvimento de crianças em um centro de convivência infantil. **UNESP** **SP**

- Ref.No. **119** **GONÇALVES & OLIVEIRA** Marlene F. C. & Zilma de M. R. (
- ANO: 1994 Formatos interativos ritualizados no faz-de-conta de **USP-RP** **SP**
crianças de 4 a 5 anos
- Ref.No. **120** **NUNES, CUNHA, NOGUEIRA,** Leila A C., Daniel, Isabel, Kely, C
ARAÚJO, PEREIRA, MARTINEZ
- ANO: 1994 Recreadoras de creche: brincam e ensinam suas **UFRJ** **RJ**
crianças?
- Ref.No. **121** **OLIVEIRA, COSTA, SANTOS &** Quinha L.de,Eliana M.P. da,Luci
DEL ROSSO
- ANO: 1994 Discurso x prática do professor do pré-primário **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **122** **OLIVEIRA & SANTOS** Quinha L. de & Luciana C. dos
- ANO: 1994 Eficiência do professor através da sua interação com **USP-RP** **SP**
o aluno em classes de pré-primário
- Ref.No. **123** **OLIVEIRA, COSTA & DEL ROSSO** Quinha Luiza de, Eliana M.P. da
- ANO: 1994 Concepções do professor do pré-primário quanto a **USP-RP** **SP**
sua realidade escolar
- Ref.No. **124** **TACHIKAWA, SOUZA, REIFF,** J, S.R., R, S., S., & C.
SAKAMOTO, MOURA & GOYOS
- ANO: 1994 Aquisição de leitura e escrita através de rede de **UFSCAR** **SP**
discriminação condicional em crianças pré-escolares
(I)
- Ref.No. **125** **CIVILETTI** Maria V. P.
- ANO: 1996 O qualitativo e o quantitativo em pesquisas sobre **UGF** **RJ**
educação infantil
- Ref.No. **126** **ROSSETTI-FERREIRA** Maria C.
- ANO: 1996 O social e a sociabilidade na perspectiva sócio- **USP-RP** **SP**
interacionista construtivista de desenvolvimento
humano.
- Ref.No. **127** **CARVALHO** Alysson M.
- ANO: 1996 O desenvolvimento social da criança e seus **UFMG** **MG**
contextos de emergência
- Ref.No. **128** **BUSSAB** Vera S. R.
- ANO: 1996 O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais **USP** **SP**
na criança: considerações sobre a natureza dos
fatores e dos processos subjacentes.

- Ref.No. 129** **GODELI** Maria R. C. de S.
ANO: 1996 Interações sociais entre crianças: efeitos facilitadores de música ambiente no contexto escolar. USP SP
- Ref.No. 130** **VIEIRA** Terezinha
ANO: 1996 O mundo social da criança: a brincadeira de faz-de-conta como espaço de mediação social. UFMG MG
- Ref.No. 131** **NUNES** Leila R. d'Oliveira de P.
ANO: 1996 Atendimento à criança de risco e/ou portadora de deficiência em creches: análise do relato verbal de coordenadores e recreadores. UERJ RJ
- Ref.No. 132** **BIASOLI-ALVES** Zélia M. M.
ANO: 1996 Famílias brasileiras do século XX, os valores e as práticas de educação da criança. USP SP
- Ref.No. 133** **GÓES** Maria C. R. de
ANO: 1996 Processos linguístico-cognitivos na atividade de brincar da criança surda. PUCCAMP / SP
- Ref.No. 134** **TOSCHI & SPINILLO** Eny & Alina Galvão
ANO: 1996 Interação adulto-criança e a construção do conhecimento. UFRGS / UF RS/PE
- Ref.No. 135** **ZANOTTO** Maria A. do C.
ANO: 1996 A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias: estudo do desempenho de crianças pré-escolares. UFSCAR SP
- Ref.No. 136** **MELO & BRANCO** Claudia & Ângela
ANO: 1996 Crenças maternas sobre educação e desenvolvimento infantil: uma perspectiva co-constitutivista. UNB DF
- Ref.No. 137** **SALGADO, AMORIM & ROSSETTI-FERREIRA** H. O, K. S. & M.C.
ANO: 1996 Momentos no processo de adaptação de bebês à creche. USP SP
- Ref.No. 138** **CRUZ** Maria N. da
ANO: 1996 A constituição das primeiras palavras da criança: apontamentos sobre a participação do outro. UFU MG

- Ref.No. **139** VALENTE, BRUEL & GOUVEIA Tamara S., Ana Lorena O & Anc
ANO: 1996 O potencial das diferentes linguagens expressivas das UFPR PR
artes plásticas no desenvolvimento psicológico da
criança de dois a sete anos.
- Ref.No. **140** BASTOS Alice B. B. I.
ANO: 1996 Interações no contexto sócio-educativo de creche. UNIV. SÃO J SP
- Ref.No. **141** MAGALHÃES, ELIAS, MALCHER, Celina M.C., Ângela, Catarina, He.
LEITE, CABRAL & NELSON
ANO: 1996 Estudo exploratório sobre rede de relações entre UFPA PA
crianças
- Ref.No. **142** MAGALHÃES Celina M.C.
ANO: 1996 Reconciliação em crianças pré-escolares UFPA PA
- Ref.No. **143** PIOTTO & RUBIANO Débora C., & Márcia R.B.
ANO: 1996 Amizade entre crianças pequenas - análise da USP-RP SP
interação de pares infantis preferenciais dentro do
grupo na creche.
- Ref.No. **144** LUQUE, TENAN & RUBIANO Sandra Ap., Sílvia H.G. & Márcia
ANO: 1996 Sub-projeto 4: busca de aproximação social em USP-RP SP
duplas.
- Ref.No. **145** MORAIS, RIBEIRO & RUBIANO Regiane S. de, Raquel G. & Márc
ANO: 1996 Abordagem social entre crianças de 2 a 3 anos em USP-RP SP
grupo
- Ref.No. **146** CIVILETTI, BORBA, M.V.P., A, V., A P, A, ET AL.
VASCONCELLOS,
LANTER, GILIO, ET AL
ANO: 1996 O atendimento à criança pequena no município de UGF / UFF RJ
Niterói.
- Ref.No. **147** VECTORE Célia
ANO: 1996 O centro Per bambini e per le famiglie: da UFU MG
implantação à avaliação de seus serviços

SBPC

1990 – 1996

TRABALHOS APRESENTADOS NA SEPC 1990-1996

Ref.No.	1	Educação	MONJARDIM & PINEL	Angela M., Hiran		
ANO:	1995	Um estudo sobre o masculino na educação infantil: representação social de mães sobre o educador		UFES	ES	
Ref.No.	2	Educação	PAULA	Ruth de		
ANO:	1995	O educador infantil: professor ou professora? Uma visão do sexismo na pré-escola.		UECE	CE	
Ref.No.	3	Educação	ANDRADE E ANDRADE	Erica de		
ANO:	1995	Representações sociais de gênero em crianças pré-escolares.		UFRN	RN	
Ref.No.	4	Educação	SOARES	Giane B. V.		
ANO:	1995	A função pedagógica da pré-escola: um estudo diagnóstico da pré-escola pública estadual da cidade de Natal.		UFRN	RN	
Ref.No.	5	Educação	SCHIMER, SOUZA & CARRARA	Ana C. F., Luciana B., Maristela P.		
ANO:	1995	Produção do conhecimento gerado de uma ação interdisciplinar - área da pré-escola		UFMT	MT	
Ref.No.	6	Educação	DANTAS	Iris G.		
ANO:	1995	O saber da criança de classes populares: noção de família		UFRN	RN	
Ref.No.	7	Educação	BRANDÃO, CAMPOS & OLIVEIRA	Ana C. P. A., Renata A L. e José M. ^a		
ANO:	1995	Pensando a educação infantil: relatos de professoras atuando em pré-escolas do Recife.		UFPE	PE	
Ref.No.	8	Educação	MAIA, PERNAMBUCO & RÊGO	Jair M F., Marta M. C. A e Maria C. D.		
ANO:	1995	Produção e sistematização de materiais em ciências para professoras da pré-escola.		UFRN	RN	
Ref.No.	9	Linguística	MELO	Lélia E.		
ANO:	1995	Aprendizagem da leitura na pré-escola: aspectos teóricos e metodológicos.		USP	SP	

TRABALHOS APRESENTADOS NA SEPC 1990-1996

- Ref.No. **10** **Linguística RODRIGUES** Aurora de J.
ANO: 1995 Fluência verbal de pré-escolares em situação de teste. **U.Tibiriça SP**
- Ref.No. **11** **Sociologia BARBOSA** Nelson R.
ANO: 1995 Projeto: Desenvolvimento infantil em comunidades rurais do nordeste brasileiro **C.R.D.I.(CNB PI)**
- Ref.No. **12** **Sociologia SOUZA** Luciano de M.
ANO: 1995 Pastoral da criança: líderes comunitários e sua atuação na zona rural do Piauí. Uma interpretação crítica **UFRN RN**
- Ref.No. **13** **Sociologia GUSMÃO** Neusa M. M. de
ANO: 1995 Narrativa de imagens: a criança, a memória, a imaginação **UNESP SP**
- Ref.No. **14** **Sociologia GOMES & FREITAS** Maria A. e Maria do S.
ANO: 1995 Avaliação das condições sócio-econômicas das crianças da creche Nossa Senhora dos Remédios - Cajazeiras - PB **UFPB PB**
- Ref.No. **15** **Sociologia FARIA** Ana Lúcia G. de
ANO: 1995 Manifestação de cultura popular e educação infantil **UNICAMP SP**
- Ref.No. **16** **Psicologia MERISSE** Antonio
ANO: 1995 A infância no Brasil: tragédias e esperanças **UNESP SP**
- Ref.No. **17** **Psicologia RODRIGUES, CALHAU & LIMA** Maria M. P. , Marta J. F. e Eloisa M.
ANO: 1995 Infância e desenvolvimento: as concepções dos professores **UFES ES**
- Ref.No. **18** **Psicologia BARBOZA, RAMALHO & BICHARA** Sheila de A, Alexandra B e Ilka Dias
ANO: 1995 Um estudo dos aspectos linguísticos e para-linguísticos da comunicação durante o faz-de-conta em pré-escolares. **UFSE SE**
- Ref.No. **19** **Psicologia BICHARA** Ilka Dias
ANO: 1995 Influência de fatores sócio-econômicos em brincadeiras de faz-de-conta em crianças de 3 a 7 anos. **UFSE SE**

TRABALHOS APRESENTADOS NA SEPC 1990-1996

- Ref.No. **20** Psicologia REIFF, Roberta, Silvia R., Júlia, et al
ANO: 1995 SOUZA, TACHIKAWA, et al
Efeitos da aquisição de habilidades básicas de leitura sobre escrita através de rede de discriminação condicional em crianças pré-escolares. UFSCAR SP
- Ref.No. **21** Psicologia ARAÚJO, PEREIRA, Isabel, Kely, Daniel, et al
ANO: 1995 NOGUEIRA, et al
Efeitos de um treinamento-em-serviço de recreadoras de creche. UFSCAR SP
- Ref.No. **22** Psicologia NUNES, REBELO, Leila, Delca, Isabel, Daniel, et al
ANO: 1995 ARAÚJO, NOGUEIRA, et al
Expectativas de mães de baixa renda com relação ao atendimento de seus filhos em creche. UFRJ RJ
- Ref.No. **23** Educação ROSSETI-FEREIRA, & V. Maria Clotilde e Cenise
ANO: 1995 Um modelo de dano versus um modelo de desafio USP-RP SP
- Ref.No. **25** Motricidade FIGUEIREDO, et al Marcio X. B., et al
ANO: 1994 Educação Física na escola infantil UFPEI RS
- Ref.No. **27** Educação VALENTE Andrea E.
ANO: 1994 Dos parques infantis aos centros de educação e recreação: o processo de democratização da educação infantil municipal de araraquarense. UNESP-Arara SP
- Ref.No. **28** Educação SOUZA Adiluse M. G. de
ANO: 1994 Sobre a educação da criança portadora de síndrome de down: subsídios para a educação de pais. UNESP-Arara SP
- Ref.No. **29** Educação LÚCIO Sandra C.
ANO: 1994 A prática psicopedagógica do professor: subsídios a partir da teoria do apego de John Bowlby UNESP-Arara SP
- Ref.No. **30** Educação PAULA & OLIVEIRA Ercília M A T. e Zilma de M. R.
ANO: 1994 de
O coletivo infantil em situação de alimentação em creche: comida, diversão e arte? USP SP
- Ref.No. **31** Educação SILVA Márcia B. da
ANO: 1994 Análise de um texto televisivo preferido pelo público infantil, a partir de sua linguagem técnica USP SP

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

Ref.No.	32	Educação	CHIABAI	Isa Maria		
ANO:	1994	A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola		UFES		ES
Ref.No.	33	Linguística	RODRIGUES	Aurora de J.		
ANO:	1994	Desempenho sintático de crianças de seis anos em situação de brinquedo		U.Tibiriçá		SP
Ref.No.	35	Literatura	BOAVENTURA	Yvone I. R.		
ANO:	1994	A literatura infantil na pré-escola cuiabana - MT		UFMT		MT
Ref.No.	36	Sociologia	FIAMENGUE & WHITAKER	Elis C.& Dulce C. A		
ANO:	1994	Sociabilidade infantil num assentamento de reforma agrária		UNESP-Arara		SP
Ref.No.	37	Informática	ARANA	Maria V. M. de		
ANO:	1994	As crianças e as novas tecnologias de informação: o consumo cultural na era da eletrônica		UFES		ES
Ref.No.	38	Psicologia	HOLANDA	Helena F. de		
ANO:	1994	O diagnóstico no processo de intervenção de uma creche		UFRN		RN
Ref.No.	39	Psicologia	SANTOS, COIADO, SILVESTRE, et al	Ana B. B.dos, Gláucia A, Maria L. C., et al		
ANO:	1994	Comportamento expressivo de pré-escolares.		USP		SP
Ref.No.	41	Psicologia	NOGUEIRA, CUNHA, NUNES & RIBEIRO	D., A C., Leila e Delça		
ANO:	1994	Favorecendo a comunicação da criança de creche portadora de paralisia cerebral		UFRJ / UERJ		RJ
Ref.No.	42	Psicologia	NUNES, NOGUEIRA, ARAÚJO, et al	Leila, Daniel, Isabel, et al		
ANO:	1994	Recreadoras de creche brincam e ensinam suas crianças?		UFRJ / UERJ		RJ
Ref.No.	43	Educação	MEDEIROS	Lucinete de		
ANO:	1994	Expectativas infantis: um ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita na pré-escola		UFRN		RN
Ref.No.	44	Educação	MONJARDIM, AUGUSTO, EYMAEL & FERREIRA	Angela M., Magali B., Rosele e Rosane M. M.		
ANO:	1994	Creches empresariais: direito ou benefício?		UFES		ES

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- Ref.No. **45** Educação **CARVALHO, COSTA & GARCIA** Lúcia H.B. de, Luzia M. B. da e Maria de L. M.
ANO: 1990 Análise da evolução do desempenho de crianças pré-escolares, na aquisição da escrita, leitura e conceitos matemáticos. UFU MG
- Ref.No. **46** Educação **BUJES & HOFFMANN** Maria I. E. e Jussara M. L.
ANO: 1990 O pedagógico na pré-escola: das intenções à realidade. UFRGS RS
- Ref.No. **48** Psicologia **BORTOLETTO, CAMAS, OTTA, et al** Ana C., Lilian R. de G., Emma, et al
ANO: 1990 Brincadeira em pré-escolares. USP SP
- Ref.No. **50** Educação **DAGNONI, ALMEIDA & BZUNECK** Nilsilene, Maria Amélia e José Aloyseo
ANO: 1991 Reestruturação do ambiente para facilitação da linguagem em crianças deficientes mentais. UEL PR
- Ref.No. **51** Educação **GONÇALVES, OLIVEIRA & COSTA** Marlene F.C., Zilma de M. R. de e Nina R. do A
ANO: 1992 Elementos estruturadores das atividades pedagógicas dirigidas em creches. USP-RP SP
- Ref.No. **52** Psicologia **MOREIRA** Ana R. C. P.
ANO: 1992 A influência do arranjo espacial na interação social entre crianças de 24 a 36 meses na creche. UGF RJ
- Ref.No. **53** Psicologia **RODRIGUES** Maria A. de C.
ANO: 1992 Efeitos de diferentes procedimentos pedagógicos na pré-escola sobre o comportamento de brincar em crianças. UNESP-Arara SP
- Ref.No. **56** Psicologia **BORELLA** Nelcy E. D.
ANO: 1992 As transformações espaciais na atividade de crianças de cinco a sete anos durante a interação com o computador. UFRGS RS
- Ref.No. **57** Educação **SANTAROSA, HONY & BARBOSA** Lucila M. C., Patrícia A C. e Selene L.
ANO: 1992 Compreensão e desenvolvimento de sistemas de comunicação da criança deficiente auditiva na interação com o microcomputador e a linguagem logo. UFRGS RS

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- Ref.No. **58** Educação SOARES, MISORELLI, Lea B. Teixeira, Rogéria, Gisell
ANO: 1992 BRENDOLAN, et al Pelicano, et al
Implantação do programa Educação, socialização e inserção infantil em um nova comunidade: multirão do parque 1o. De maio em Jaboticabal. UFSCAR SP
- Ref.No. **61** Psicologia BRANDÃO & SPINILLO Ana Carolina P.A, e Alina G.
ANO: 1993 Produção e compreensão de histórias em crianças UFPE PE
- Ref.No. **62** Psicologia VIDOR & MOREIRA Alécio e Laura Ceretta
ANO: 1993 As predisposições de origem familiar no contexto infantil UFMS RS
- Ref.No. **63** Psicologia ALBUQUERQUE Eliana B. C. de
ANO: 1993 Reconhecimento das partes de uma história por crianças de pré-escolar e de primeiro grau. UFPE PE
- Ref.No. **67** Psicologia CARVALHO, MENEGUINI, Mara I. C., Renata e Regina C.
ANO: 1996 MINGORANCE
Arranjos espaciais e formação de pares entre crianças de 2 - 3 anos em creches USP-RP SP
- Ref.No. **68** Educação VAREJÃO Ana M. L.
ANO: 1996 A ação do educador infantil: das intenções à prática cotidiana UFES ES
- Ref.No. **69** Psicologia MENEZES Anderson X.
ANO: 1996 A agressividade infantil na pré-escola UFSE SE
- Ref.No. **70** Educação FERNANDES Angela M.
ANO: 1996 A concepção de infância das professoras das pré-escolas públicas estaduais de Natal e a interferência disto no seu fazer pedagógico. UFRN RN
- Ref.No. **71** Educação ARGENTI & CAVICCHIA Márcia C.e Durlei de C.
ANO: 1996 A educação em creches nos primeiros anos de vida: a identidade da instituição e de seus educadores. UNESP SP
- Ref.No. **72** Educação ALMEIDA Ana R. S.
ANO: 1996 A emoção na percepção do professor pré-escolar. Um estudo com base na obra de Henri Wallon. PUC-SP SP
- Ref.No. **73** Educação COSTA Adalvo da P. ^a
ANO: 1996 A formação em arte do educador infantil. UFES ES

- Ref.No. **74** Educação OLIVEIRA Edmilson R. de
ANO: 1996 A importância do brinquedo para o desenvolvimento educacional de crianças com idades entre 3 e 7 anos. UEM PR
- Ref.No. **76** Educação ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, Marlene F. M.,
ANO: 1996 AMARAL, PANTONI, et al Rosa V., et al
Adaptação de bebês à creche e a aquisição de novos hábitos alimentares. USP-RP SP
- Ref.No. **77** Motricidade LIMA & ARAÚJO Walter C. de e Cristie Aline S. d
ANO: 1996 Análise da estimulação precoce em crianças em Florianópolis. UDESC SC
- Ref.No. **78** Psicologia MENEGHINI & Renata e Mara I. C. de,
ANO: 1996 CARVALHO
Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças de 2 - 3 anos em creches. USP-RP SP
- Ref.No. **79** Psicologia DIOGO & RIBEIRO Maria F. e Marilda P. de Olivei
ANO: 1996 Brincadeira do faz-de-conta em crianças institucionalizadas PUC-SP SP
- Ref.No. **80** Educação GONÇALVES & OLIVEIRA Marlene F. C. e Zilma de M. R.
ANO: 1996 de
Brincar de escolinha: a construção da representação na interação social. USP SP
- Ref.No. **81** Educação ALMEIDA Marcos T. P. de
ANO: 1996 Brinquedoteca: e a importância de um espaço estruturado para o brincar. USP SP
- Ref.No. **82** Educação SELVA, BRANDÃO, Ana C. V., Ana C.P.A, Márcia
ANO: 1996 ARRUDA, et al M.S., et al
Como crianças pré-escolares resolvem problemas de subtração? Uma análise das estratégias utilizadas. UFPE PE
- Ref.No. **83** Psicologia FELIZARI, SOARES, Cintia de O, Daniela B.,
ANO: 1996 MORTH, et al Maristela M., et al
Desenvolvimento cognitivo da concepção de morte em crianças de 4 a 7 anos de idade. UNITAU SP

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- Ref.No. **84** Psicologia **ROSSETTI-FERREIRA,** Maria Clotilde., S.C.e L.V.
ANO: 1996 **PAULI & TFOUNI**
Diferentes perspectivas no discurso de educadores USP-RP SP
de creche e a construção de sua identidade
profissional
- Ref.No. **85** Psicologia **MINGORANCE &** Regina C. e Mara I. C. de
ANO: 1996 **CARVALHO**
Distribuição espacial de crianças de 2 - 3 anos em USP-RP SP
áreas de atividades livres em creche.
- Ref.No. **86** Educação **SOUZA** Sonia M. de M.
ANO: 1996 Educação infantil duas possibilidades: um caminho UFES ES
ao sucesso ou ao fracasso escolar
- Ref.No. **87** Educação **LIMA & ROMANATTO** Márcia A. de e Mauro C.
ANO: 1996 Educação matemática para pré-escolares: da UNESP SP
proposta oficial à prática educativa em instituições
municipais araraquenses.
- Ref.No. **88** Educação **SOUZA ET AL** Lídice P. de
ANO: 1996 Educação pré-escolar e desenvolvimento global da UNESP SP
criança sobre exigências para o trabalho docente
- Ref.No. **89** Educação **SOUZA** Ana Maria C. de
ANO: 1996 O atendimento de zero a seis anos: a importância USP SP
de uma gestão municipal comprometida com a
criança
- Ref.No. **90** Psicologia **MONJARDIM & PINEL** Angela Maria e Hiran
ANO: 1996 O homem em carreiras femininas: o imaginário de UFES ES
mães de meninos em educação infantil e especial
- Ref.No. **91** Psicologia **GOSUEN, YAZLLE,** Adriano P., Cláudia, Heloisa de
ANO: 1996 **SALGADO, et al** O., et al
Acompanhamento de saúde de bebês em adaptação USP-RP SP
à creche.
- Ref.No. **92** Psicologia **SOUZA, MONTEIRO,** Christianne, Francisco J., Ismael
ANO: 1996 **BRITO, et al** M., et al
Animais vertebrados e invertebrados: uma análise UFPA PA
dos conceitos das crianças, antes e depois da
instrução escolar sobre o assunto

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- Ref.No. **93** **Psicologia** **MEDEIROS,** José G., Alexandra, Ana
ANO: 1996 **ANTOAKOPOULO,** Cláudia & Karina
RIGHETTO & AMORIM
Aquisição de leitura e escrita utilizando um **UFSC** **SC**
procedimento de aprendizagem sem erro
- Ref.No. **94** **Medicina, N** **LANZILLOTTI & AFONSO** Haydée S. e Fernanda da M.
ANO: 1996 Avaliação antropométrica do estado nutricional de **UFRJ** **RJ**
pré-escolares de creche comunitária: estudo de
caso.
- Ref.No. **95** **Educação** **PONTES, DANTAS &** Sílvia F. de O, Iris Gomes e
ANO: 1996 **ARAÚJO** Régia C.B. de
Família ideal x família real: um estudo das **UFRN** **RN**
representações do professor sobre o aluno.
- Ref.No. **96** **Educação** **COSTA, AGASSI & SILVA** Edna Ap. A da, Eva Benedita e
ANO: 1996 Lésia M. F.
Narrativa: "Conto que a caixa conta" **USP-RP** **SP**
- Ref.No. **97** **Educação** **LAMORÉA & COSTA** Maria Lúcia, Maria da P. R. da
ANO: 1996 O ensino de crianças portadoras da síndrome de **UFSCAR** **SP**
down e o método motessoriano
- Ref.No. **98** **Educação** **COSTA & SILVA** Edna A. da e Alma H.A da
ANO: 1996 Processo de adaptação na creche Carochinha, **USP-RP** **SP**
relato de experiência
- Ref.No. **99** **Linguística** **ARAÚJO, DOLCI &** Ana Elisa de, Denize e Silvana
ANO: 1996 **FONTANETTE** Maria
Relações oralidade / escrita: a Tes(x)situra do **UEL** **PR**
letramento
- Ref.No. **100** **Educação** **VALVERDE** Sonia L.
ANO: 1996 Relatórios de avaliação das emeis de São Paulo: **PUC-SP** **SP**
uma necessidade ou exigência legal?
- Ref.No. **101** **Psicologia** **ROSSETTI-FERREIRA,** Maria Clotilde e K., T.
ANO: 1996 **AMORIM & VITÓRIA**
Sistema dinâmico no qual ocorre o processo de **USP-RP** **SP**
adaptação da criança, da família e das educadoras,
quando um bebê começa a frequentar um creche.

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- | | | | | | | |
|---------|------------|--|--|--|------------|-------|
| Ref.No. | 102 | Psicologia | FREDERICK, PIOTTO & RUBIANO | Marilú I., B., Débora C. e Márcia R. B. | | |
| ANO: | 1996 | | | | USP-RP | SP |
| | | Seguimento longitudinal da rede de relações de um grupo de crianças em creche. | | | | |
| Ref.No. | 103 | Educação | TELES, PANTONI & JANUÁRIO | Regina C.M., Rosa V. e Silvana | | |
| ANO: | 1996 | | | | USP-RP | SP |
| | | Subsídios para organização de um projeto de adaptação para crianças que saem da creche e ingressam na 1ª série do primeiro grau em Ribeirão Preto - um estudo exploratório | | | | |
| Ref.No. | 104 | Medicina, N | OLIVEIRA, FUJIMORI & SANTANA, et al | Ida M.V. de, Elizabeth e Milena L., et al | | |
| ANO: | 1996 | | | | USP | SP |
| | | Diagnóstico antropométrico de crianças de baixa renda - creche Nossa Senhora Aparecida, Jaguaré - SP | | | | |
| Ref.No. | 105 | Educação | SCHIRMER & MELLO | Ana C. F. e Lucrécia S. | | |
| ANO: | 1996 | | | | UFMT | MT |
| | | O conhecimento desenvolvido na pré-escola da rede municipal de ensino em Três Lagoas - MS e seu suporte teórico | | | | |
| Ref.No. | 106 | Educação | COSTAS, ISAÍÁ & GRANDE | Fabiane T, Sílvia M. de A. e Aparecida R. de L | | |
| ANO: | 1996 | | | | UFMS / UNE | RS/SP |
| | | O jogo protagonizado como perspectiva da ação docente em pré-escola | | | | |
| Ref.No. | 107 | Psicologia | SYLVESTRE & RODRIGUES | Marcia M. A e Maria Alice de C | | |
| ANO: | 1996 | | | | UNESP | SP |
| | | Efeitos da brincadeira de "faz-de-conta" sobre a comunicação da criança com SD na pré-escola | | | | |
| Ref.No. | 108 | Psicologia | SOUZA & MAGALHÃES | Adelaide R. de e Celina M. C. | | |
| ANO: | 1996 | | | | UFPA | PA |
| | | Estudo exploratório das interações entre pajens e crianças em uma creche | | | | |
| Ref.No. | 109 | Linguística | HONÓRIO | Maria Aparecida | | |
| ANO: | 1996 | | | | UNICAMP | SP |
| | | O discurso relatado nos recontos infantis. | | | | |
| Ref.No. | 110 | Educação | MARTINS | João Carlos | | |
| ANO: | 1996 | | | | PUC-SP | SP |
| | | O processo de internalização da estrutura narrativa por crianças de pré-escola. | | | | |

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

- Ref.No. **111** Educação **PEREIRA & NAKASATO** Maria C. da C. e Ricardo Q.
ANO: 1996 O uso da língua de sinais na educação de crianças surdas PUC-SP SP
- Ref.No. **112** Política **GOMES & CARVALHO** Claudia M. da C. e Denise C. de
ANO: 1996 Os conselhos de direitos e a política de atendimento à criança e ao adolescente UFPB PB
- Ref.No. **113** Medicina, N **LISBOA, FILHO & MISHINA** Erich Pires, Antônio F. de e Sakaé de V.
ANO: 1996 Perfil do estado nutricional de crianças de creches municipais (Juazeiro do Norte - CE) UFPB PB
- Ref.No. **114** Psicologia **RAMALHO & BARBOZA** Alexandra B. e Sheila de A.
ANO: 1996 Um estudo do comportamento de cuidado entre crianças institucionalizadas. UFSE SE
- Ref.No. **115** Psicologia **MAGALHÃES, MORO & LEME** Celina M. C. , Catarina & Maria A
ANO: 1992 Agressão ou brincadeira? Descrição de cenas agressivas e lúdica por crianças USP SP
- Ref.No. **116** Educação **GONÇALVES & OLIVEIRA** Marlene F. C. & Zilma M. R. de
ANO: 1993 Representações infantis acerca da atividade pedagógica realizada na creche USP-RP SP
- Ref.No. **117** Psicologia **SANTOS, NOVELINO, NASCIMENTO, ET AL** Maria de F. de S., Aída M., Anna P. do, et al.
ANO: 1993 O modelo assimilado: a representação social da maternidade através das brincadeiras infantis UFPE PE
- Ref.No. **118** Psicologia **GOUVEIA, PINHO & PEDROSA** Edilaine L., Ana F. A & Maria I
ANO: 1993 Comportamento imitativo, com e sem objeto, no terceiro ano de vida da criança UFPE PE
- Ref.No. **119** Psicologia **PINHO, LIMA, GOUVEIA, ET AL** Ana F. A, Ana K. M., Edilaine L., et al
ANO: 1993 Processo de construção de uma brincadeira numa situação de grupo UFPE PE
- Ref.No. **120** Psicologia **NUNES, MARTINS & GUIMARÃES** Leila, Luciana & Daniela
ANO: 1993 Aspectos da prática profissional de recreadoras de creche: uma análise do relato verbal UFRJ RJ

TRABALHOS APRESENTADOS NA SBPC 1990-1996

Ref.No. **121** Psicologia NUNES, NOGUEIRA, Leila, Daniel, Giovana, et al
ANO: 1993 MARTINEZ, ET AL

Características das interações recreadora-criança UFRJ
em uma creche para população carente: um estudo
descritivo

Ref.No. **122** Psicologia NUNES, NOGUEIRA, , Leila; Daniel ; Giovana, et al
ANO: 1993 MARTINEZ, ET AL

O que fazem recreadoras de creche durante o seu UFRJ
dia de trabalho: um estudo descritivo.

Ref.No. **123** Psicologia LORDÊLO Eulina da Rocha
ANO: 1993 Interação Social entre crianças de 1 e 2 anos em UFBA
situação de creche - interferência do adulto.



ANEXO 2

Estrutura do Banco de dados

<u>Nome</u>	<u>Descrição</u>	<u>Tipo</u>	<u>tamanho</u>
NUM_REF	Referência numérica por ordem de entrada	Texto	4
AUTORNOME	Nome do autor ou autores	Texto	35
AUTOSOBREN	Sobrenome (es) em maiúscula	Texto	40
TITULO	Título completo do trabalho	Memorando	-
TIPOPUBLIC	Anais / Programas / Livro / não localizado	Texto	15
EDIÇÃO	Nome da editora do texto consultado ou mimeo quando for documento dos Anais	Texto	6
LOCALPUBL	Local da publicação do texto consultado ou da realização do congresso quando for em Anais	Texto	20
ANOPUBLIC	Ano da publicação do texto consultado ou da data do congresso quando for em Anais	Texto	4
TOTALPAG	Total de páginas do texto consultado	Texto	10
PAGINAÇÃO	Início e fim das páginas quando for parte de texto, capítulo ou artigo em periódico	Texto	10
TITULOPERI	Título do periódico onde o texto consultado foi publicado	Texto	30
VOLUME	Volume do Periódico	Texto	5
NUMPERIOD	Número do Periódico	Texto	6
MESANO	Mês e Ano do Periódico	Texto	13
TITUL_ACAD	Título Acadêmico da(os) autores: graduado / mestre / doutor e área quando constar	Texto	44
NOMENCONTR	Nome do Congresso ou Reunião Científica	Texto	50
NUMENCONTR	Número que identifica o Congresso ou Reunião Científica	Texto	5
DATAREALIZ	Data da realização do Congresso ou Reunião Científica	Texto	20
CATEG_TRAB	Tipo de apresentação do trabalho no Congresso e tema ou Grupo da apresentação: Comunicação, Trabalho, Poster, Painel, mesa redonda, etc.	Memorando	-
RESUMO	Resumo do trabalho elaborado pelo autor, em outras fontes ou para este BD.	Memorando	-

<u>Nome</u>	<u>Descrição</u>	<u>Tipo</u>	<u>tamanho</u>
ASSUNTO	Definição de no mínimo três assuntos para identificação temática de acordo com Lista de descritores padrão	Memorando	-
FAIXA_ETAR	Faixa etária a que o trabalho se refere; 0-6, 0-3, 4-6, genérica e denominação institucional correspondente	Texto	40
TIPODEDOC	Tipo de texto da publicação consultada: artigo, relatório, projeto, tese, dissertação, não definido.	Texto	30
NOM_INSTIT	Nome da Instituição de origem do(as) autoras	Texto	20
ORIENTNOME	Nome do orientador do trabalho quando houver e consta	Texto	35
ORIENTSOBR	Sobrenome do Orientador em Maiúscula	Texto	40
BIBLIOGRAF	Informações sobre a Bibliografia utilizada no trabalho: número ou relação das mais citadas quando não for muito extensa	Memorando	-
METODOLG	Tipo de metodologia utilizada na realização do trabalho consultado a partir de definição do autor ou enquadramento da pesquisadora	Texto	60
ÁREA	Área de conhecimento principal a que se refere a pesquisa	Texto	60
NOTAS	Observações da pesquisadora analisando: Tendências teóricas, indicadores para a prática educativa, função da creche ou da pré-escola, determinações culturais dos sujeitos (gênero, idade, classe, etnia), e binômios; natureza e cultura; educação e cuidado.	Memorando	-
ESTADO	Sigla do Estado de origem da Instituição	Texto	6



ANEXO 3

SBPC (1990-1996)

**Relação de áreas
com trabalhos sobre Educação
Infantil**

SBPC - Áreas com trabalhos sobre Educação Infantil

<u>Área / Campo</u>	<u>Número</u>
Educação	48
Informática	1
Linguística	5
Literatura	1
Medicina, Nutrição	3
Motricidade Humana e Esportes	2
Política	1
Psicologia	42
Sociologia	6



ANEXO 4

**Lista
de
Descritores de
Assuntos**

Assuntos: Educação Infantil

ASSUNTO	UTILIZAR	DEFINIÇÃO DO TERMO
Adaptação =	Processos de Adaptação - creche	
Adolescentes =	Jovens	
Afetividade		
Aleitamento	Amamentação	
Alfabetização		
Alfabetização_ Métodos		
Alimentação Infantil =	Crianças - nutrição	
Amamentação		
Antropologia		
Aprendizagem		
Arquitetura		
Arte		
Arte - estudo e ensino		
Assistência à maternidade e a infância		
Assistência Social		
Atividade pedagógica =	Prática Pedagógica	
Avaliação		
Avaliação de qualidade =	Qualidade da educação	
Berçários		
Bibliotecas		
Brincadeiras		
Brinquedos		
Brinquedoteca		

ASSUNTO**UTILIZAR****DEFINIÇÃO DO TERMO**

Ciências - estudo e ensino

Classes Sociais

Computadores

Comunidade

Construtivismo =

Teorias Psicológicas

Creches

Creches - organização e administração

Creches Comunitárias

Creches Domiciliares

Creches Empresariais

Creches Universitárias

Crianças

Crianças - cuidados

Crianças - desenvolvimento

inclui desenv. cognitivo
(13) desenv. moral e
representação infantil.

Crianças - educação =

Educação Infantil

Crianças - linguagem

Crianças - nutrição

Crianças - trabalho

Criatividade

Cuidado

**Crianças - cuidado e
higiene**

Cultura

Cultura Infantil

Se refere a especificidade
própria da criança de
processar a cultura.

Currículos

ASSUNTO	UTILIZAR	DEFINIÇÃO DO TERMO
Cursos =	Formação Profissional	
Dança		
Desenho Infantil		
Desenvolvimento cognitivo =	Crianças - desenvolvimento	
Desenvolvimento da criança =	Crianças - desenvolvimento	
Desenvolvimento Moral =	Crianças - desenvolvimento	
Direito à educação		
Direito à Infância =	Infância - direitos	
Direitos das Crianças	Infância - direitos	
Disciplina		
Discriminação racial		
Educação (Pedagogia)	(usar forma indireta)	
Educação - finalidades e objetivos		
Educação - organização e administração		
Educação Compensatória		
Educação da criança de 0 a 6 anos =	Educação Infantil	
Educação de crianças =	Educação Infantil	
Educação e Estado		
Educação Especial		
Educação Física		
Educação Infantil		Utilizado para identificar as modalidades de educação de 0 a 6 anos.
Educação na família		

ASSUNTO**UTILIZAR****DEFINIÇÃO DO TERMO**

0 1000 11 1200 12 1300 13 1400 14 1500 15 1600 16 1700 17 1800 18 1900 19 2000 20 2100 21 2200 22 2300 23 2400 24 2500 25 2600 26 2700 27 2800 28 2900 30 3100 31 3200 32 3300 33 3400 34 3500 35 3600 36 3700 37 3800 38 3900 40 4100 41 4200 42 4300 43 4400 44 4500 45 4600 46 4700 47 4800 48 4900 50 5100 51 5200 52 5300 53 5400 54 5500 55 5600 56 5700 57 5800 58 5900 60 6100 61 6200 62 6300 63 6400 64 6500 65 6600 66 6700 67 6800 68 6900 70 7100 71 7200 72 7300 73 7400 74 7500 75 7600 76 7700 78 7900 80 8100 81 8200 82 8300 83 8400 84 8500 85 8600 86 8700 88 8900 90 9100 92 9300 94 9500 96 9700 98 9900 100

Educação Popular

Educação Pré-escolar =

Pré - escolas

Educação Sexual

Educadores =

Professores (as)

Educadores de creche =

**Professores (as) de
Educação Infantil**

Emoções

Escolas de Ensino Fundamental

Escolas Estaduais =

**Sistemas Estaduais de
Educação**

Escolas Maternais (História)

Escolas Municipais, Sistema de =

**Sistemas Municipais de
Educação**

Escolas Particulares =

**Sistemas Privados de
Educação**

Espaço Físico

Estado

Estatísticas Educacionais

Etnias =

Grupos Étnicos

Etnografia =

Evasão Escolar

Famílias

Favelas

Feminino, o

Conceito psicológico de
essência universal
presente em homens e
mulher

Feminismo

Feministas

0 1000 11 1200 12 1300 13 1400 14 1500 15 1600 16 1700 17 1800 18 1900 19 2000 20 2100 21 2200 22 2300 23 2400 24 2500 25 2600 26 2700 27 2800 28 2900 30 3100 31 3200 32 3300 33 3400 34 3500 35 3600 36 3700 37 3800 38 3900 40 4100 41 4200 42 4300 43 4400 44 4500 45 4600 46 4700 47 4800 48 4900 50 5100 51 5200 52 5300 53 5400 54 5500 55 5600 56 5700 57 5800 58 5900 60 6100 61 6200 62 6300 63 6400 64 6500 65 6600 66 6700 67 6800 68 6900 70 7100 71 7200 72 7300 73 7400 74 7500 75 7600 76 7700 78 7900 80 8100 81 8200 82 8300 83 8400 84 8500 85 8600 86 8700 88 8900 90 9100 92 9300 94 9500 96 9700 98 9900 100

ASSUNTO**UTILIZAR****DEFINIÇÃO DO TERMO**

Formação de Professores =

**Professores (as) -
Formação**

Formação em Serviço

Formação Profissional

Fundo das Nações Unidas para a
Infância

Gênero

Gestão participativa =

**Educação - Organização
e Administração**

Grupos étnicos

História

Histórias Infantis

Identidade (Psicologia)

Infância

Crianças

Infância - direitos

Informática

Interação adulto - criança =

**Relações adulto -
crianças**

Interação criança - criança =

Relações entre crianças

Interação Social

Jardim de Infância (História)

Jogos

Jovens

L.B.A =

**Legião Brasileira de
Assistência**

Lactentes

Crianças - nutrição

Legião Brasileira de Assistência

Legislação

ASSUNTO**UTILIZAR****DEFINIÇÃO DO TERMO**

Leitura

Leitura e escrita =

Leitura

Linguagem

Literatura

Literatura Infantil

M.E.C. =

**Ministério de Educação
e Cultura**

Mães

Magistério

Categoria Profissional

Masculino, o

Conceito psicológico de
essência universal
presente em homens e
mulher

Matemática - estudo e ensino

Material Didático

Maternidade

Medicina

Meninas

Meninos

Métodos de Alfabetização =

Alfabetização - métodos

Métodos Pedagógicos

Mídia (publicidade)

Ministério de Educação e Cultura

Monitoria de creches =

**Professores (as) de
Educação Infantil**

Mortalidade Infantil

Movimento Corporal

Educação Física

Movimento de Luta por Creches

Movimentos Sociais

Movimentos Sociais

Mulheres

Música

Nutrição =

Crianças - nutrição

O.N.G.'s =

**Organizações Não
Governamentais**

Objetivos da Educação =

**Educação - finalidades e
objetivos**

Organizações Não
Governamentais

Pais

Pajem =

**Professores (as) de
Educação Infantil**

Parques infantis

Paternidade

Pedagogia

Pesquisa

Planejamento educacional

Pobreza

Política e Educação

Política educacional =

Política e educação

Políticas sociais

Prática de ensino

Prática pedagógica

Pré-escolares =

Crianças

Pré-escolas

Processos de adaptação - creche

ASSUNTO	UTILIZAR	DEFINIÇÃO DO TERMO
Professores (as)		Inclui os docentes de todos os níveis de ensino
Professores (as) - formação		
Professores (as) de Educação Infantil		
Professores de Educação Pré-escolar =	Professores (as) de Educação Infantil	
Profissionais de Educação Infantil		Conjunto de profissionais de apoio na educação infantil.
Psicologia		
Qualidade da educação		
Qualidade de vida		
Raças		
Recreio		
Relações adulto - adulto		
Relações adulto - crianças		
Relações creche - família		
Relações entre crianças		
Religião		
Representação infantil =	Crianças - desenvolvimento	
Rotinas =	Rotinas no Trabalho	
Rotinas no Trabalho		
Saúde		
Sexo		
Sexualidade =	Sexo	
Sistemas Estaduais de Educação		
Sistemas Municipais de Educação		

ASSUNTO**UTILIZAR****DEFINIÇÃO DO TERMO**

Sistemas Privados de Educação

Socialização

Teatro

Televisão

Teorias Educacionais

Teorias Psicológicas

Trabalho Infantil =

Crianças - trabalho

UNICEF

**Fundo das Nações
Unidas para a Infância**

Universidades =

**Universidades e
Faculdades**

Universidades e Faculdades



ANEXO 5

**Distribuição Geral
de Trabalhos
por Congresso e
Instituição**

**DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS TRABALHOS
POR CONGRESSO E INSTITUIÇÃO
1990 - 1996**

CONGRESSO INSTITUIÇÃO	ANPED		SBPC		SBP		ANPOCS		ANPUH		TOTAL POR INSTITUIÇÃO	
	No TRAB	% NO CONGRESSO	No TRAB	% NO CONGRESSO	No TRAB	% NO CONGRESSO	No TRAB	% NO CONGRESSO	No TRAB	% NO CONGRESSO	TOTAL DE TRAB	% GERAL
AMEPPE	3	2,46%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,81%
AMEPPE / USP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
CEBRAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
CECIP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CEDHAL	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
C.R.D.I.(CNBB)	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
DISO / IBGE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
EPM	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
FCC	3	2,46%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	4	1,08%
FCC / PUC - SP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
FESP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
FEUSP	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
FIOCRUZ	5	4,10%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	6	1,62%
FUNREI	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
IBRADES - RJ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
IPUSP	0	0,00%	0	0,00%	2	1,61%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
PM-RJ	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
PUC-PR	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
PUC-RJ	4	3,28%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	5	1,35%
PUC-RS	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PUC-RS / UNISINOS	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PUC-SP	6	4,92%	5	4,59%	2	1,61%	0	0,00%	1	25,00%	14	3,77%
PUC-SP / FCC	2	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
PUC-SP / FGG	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
PUCAMP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%

**DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS TRABALHOS
POR CONGRESSO E INSTITUIÇÃO
1990 - 1996**

PUCAMP / UNICAMP	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
RODA VIVA	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
SEE	2	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
SME / DEMEC	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
SMED / PMBH	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
SYNAPSE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
U.TIBIRIÇÁ	0	0,00%	2	1,83%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UDESC	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UECE	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	2	0,54%
UECE / UFSCAR	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UEL	0	0,00%	2	1,83%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UEM	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UEPB / UFPB	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UERJ	1	0,82%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UFBA	2	1,64%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,81%
UFBA / UNB	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFCE	2	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UFES	1	0,82%	9	8,26%	2	1,61%	0	0,00%	0	0,00%	12	3,23%
UFF	6	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	1,62%
UFF/ IERJ	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFG	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFJF / UFSM	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFMG	1	0,82%	0	0,00%	2	1,61%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,81%
UFMG / UFSCAR	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFMG / USP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFMT	1	0,82%	3	2,75%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%	5	1,35%
UFMT / USP	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFPA	0	0,00%	2	1,83%	2	1,61%	0	0,00%	0	0,00%	4	1,08%

**DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS TRABALHOS
POR CONGRESSO E INSTITUIÇÃO
1990 - 1996**

UFPA / USP	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFPE	0	0,00%	3	2,75%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,81%
UFPE	1	0,82%	7	6,42%	6	4,84%	0	0,00%	0	0,00%	14	3,77%
UFPE / Univ. de UTAH - USA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UFPEI	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFPR	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFRGS	12	9,84%	3	2,75%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	16	4,31%
UFRGS / UFPE	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFRJ	1	0,82%	5	4,59%	6	4,84%	0	0,00%	0	0,00%	12	3,23%
UFRJ / INES	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFRJ / MEC	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFRJ / UERJ	0	0,00%	2	1,83%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UFRN	0	0,00%	9	8,26%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	2,43%
UFSC	13	10,7%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	14	3,77%
UFSCAR	3	2,46%	4	3,67%	8	6,45%	0	0,00%	0	0,00%	15	4,04%
UFSCAR / USP-RP	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFSE	0	0,00%	4	3,67%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	1,08%
UFSM	1	0,82%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
UFSM / UNESP	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UFU	1	0,82%	1	0,92%	4	3,23%	0	0,00%	0	0,00%	6	1,62%
UGF	1	0,82%	1	0,92%	4	3,23%	0	0,00%	0	0,00%	6	1,62%
UGF / UFF	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNB	0	0,00%	0	0,00%	4	3,23%	0	0,00%	0	0,00%	4	1,08%
UNB / UFRGS	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNESP	3	2,46%	6	5,50%	4	3,23%	1	8,33%	0	0,00%	14	3,77%
UNESP / ARARAQ.	0	0,00%	5	4,59%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	1,35%
UNESP / MARILIA	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNESP / RIO CLARO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

**DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS TRABALHOS
POR CONGRESSO E INSTITUIÇÃO
1990 - 1996**

UNICAMP	8	6,56%	2	1,83%	4	3,23%	1	8,33%	0	0,00%	15	4,04%
UNIFESP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	0	0,00%	1	0,27%
UNIMEP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNITAU	0	0,00%	1	0,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNIV. DE NORTH CAROLINA	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNIV. SÃO FRANCISCO	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
UNIV. SÃO JUDAS TADEU	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
URPR	0	0,00%	0	0,00%	1	0,81%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
USP	14	11,5%	10	9,17%	15	12,10%	0	0,00%	2	50,00%	41	11,05%
USP / UNESP	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
USP-RP	2	1,64%	14	12,84%	40	32,26%	0	0,00%	0	0,00%	56	15,09%
VIDA - NAPE	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
NÃO CONSTA	2	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
SEM INSTITUIC	1	0,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,27%
TOTAL POR CONGRESSO	122	100%	109	100%	124	100%	12	100%	4	100%	371	100%

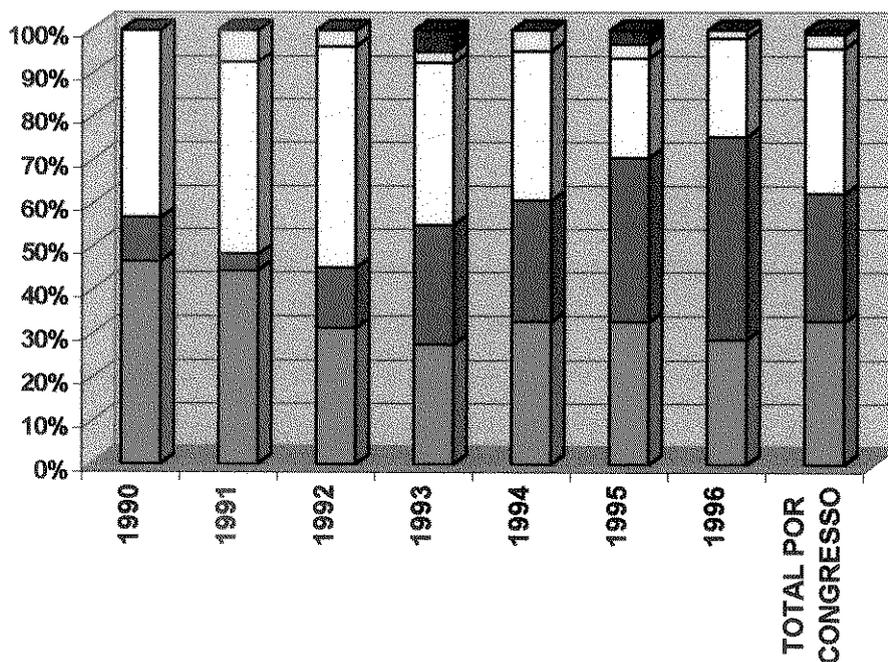


ANEXO 6

**Distribuição dos
Trabalhos
por Congresso em cada
ano
(1990 – 1996)**

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS POR CONGRESSO ENTRE 1990 E 1996

CONGRESSO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL POR CONGRESSO
ANPED	14	12	16	11	20	20	29	122
SBPC	3	1	7	11	17	23	47	109
SBP	13	12	26	15	21	14	23	124
ANPOCS	0	2	2	1	3	2	2	12
ANPUH	0	0	0	2	0	2	0	4
TOTAL POR ANO	30	27	51	40	61	61	101	371



■ ANPED ■ SBPC □ SBP □ ANPOCS ■ ANPUH



ANEXO 7

Lista de Siglas

Utilizadas neste trabalho

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

- ABA** – Associação Brasileira de Antropologia
- AMEPPE** – Associação Movimento Popular Integral Paulo Englert
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educação
- ANPOCS** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ANPUH** - Associação Nacional de Pesquisa em História (antiga Associação Nacional de Professores Universitários de História)
- CBE** - Conferência Brasileira de Educação
- CEBRAP** – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CECIP*** nomenclatura não encontrada no cadastro do IBICT e na SBPC
- CEDHAL** – Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina
- CEDUC** – Centro de Documentação e Informação para a Educação
- CINDEDI** - Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
- CNBB** – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
- COEDI** – Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação.
- DEMEC** – Delegacia regional do MEC
- DISO / IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- EPM*** nomenclatura não encontrada no cadastro do IBICT e na SBPC
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FGG** – Fundação Getúlio Vargas
- FIOCRUZ** – Fundação Oswaldo Cruz

FUNREI – Fundação Educacional de São João dos Reis

GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação da UNICAMP-SP.

IBICT – Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

IBRADES –RJ – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento

IPUSP – Instituto de Pesquisa Urbana de São Paulo

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB, ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

NDI / UFSC – Núcleo de Desenvolvimento Infantil – Universidade Federal de Santa Catarina

NEE0A6 – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

PM –RJ – Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

PUCAMP – Pontifícia Universidade de Campinas

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RS – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

PUC-SP - Pontifícia Universidade de São Paulo

SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMA – Universidade Estadual de Maringá

UEPB – Universidade Estadual da Bahia

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal Rio Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSE – Universidade Federal do Sergipe

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESP-RIO CLARO – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo.

USP-RP– Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto.



ANEXO 8

Teses e Dissertações

em

EDUCAÇÃO INFANTIL

**Levantamento
1983 - 1996**

EDUCAÇÃO INFANTIL
Produção dos programas de Pós-Graduação
1983 - 1996

DISSERTAÇÕES

ANO	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
Nº DE DISSERTA	227	318	205	211	244	340	393	419	404	537	526	612	695	692	5823
% do total	3,90%	5,46%	3,52%	3,62%	4,19%	5,84%	6,75%	7,20%	6,94%	9,22%	9,03%	10,51%	11,94%	11,88%	100,00%
ED. INFANTIL	15	14	8	9	8	21	6	20	19	19	13	35	41	40	268
% do total	0,26%	0,24%	0,14%	0,15%	0,14%	0,36%	0,10%	0,34%	0,33%	0,33%	0,22%	0,60%	0,70%	0,69%	4,60%
% DO INFANTIL	5,60%	5,22%	2,99%	3,36%	2,99%	7,84%	2,24%	7,46%	7,09%	7,09%	4,85%	13,06%	15,30%	14,93%	100,00%

EDUCAÇÃO INFANTIL
Produção dos Programas de Pós-Graduação

1983 - 1996

TESES

ANO	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
Nº DE TESES	11	17	22	16	27	35	58	41	57	87	88	86	107	142	794
% do total	1,39%	2,14%	2,77%	2,02%	3,40%	4,41%	7,30%	5,16%	7,18%	10,96%	11,08%	10,83%	13,48%	17,88%	100,00%
ED. INFANTIL	0	1	0	1	1	0	2	0	1	1	2	2	7	6	24
% do total	0,00%	0,13%	0,00%	0,13%	0,13%	0,00%	0,25%	0,00%	0,13%	0,13%	0,25%	0,25%	0,88%	0,76%	3,02%
% DO INFANTIL	0,00%	4,17%	0,00%	4,17%	4,17%	0,00%	8,33%	0,00%	4,17%	4,17%	8,33%	8,33%	29,17%	25,00%	100,00%