

As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A Trajetória na ANPEd (1990-1996).

*Eloísa Aclres Candal Rocha**

Resumo: Neste artigo são indicadas perspectivas gerais da pesquisa em educação infantil no Brasil a partir da produção apresentada na ANPEd, sobretudo pelo Grupo de Trabalho de Educação da criança de 0 a 6 anos, um fórum de pesquisas da área a começar dos anos 1990. 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 entre 1990 e 1996. Foram incluídos todos os trabalhos e/ou comunicações cujo tema tenha sido a educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Foram analisados todos os trabalhos apresentados nas reuniões anuais deste período (inclusive de outros GTs) destacando as características de segmento e faixa etária (creche, pré-escolas, escola, etc.); temas; funções atribuídas a estas instituições; áreas de referência (ou áreas de conhecimento) e os sujeitos privilegiados na investigação.

Palavras-chave: Educação da criança pequena, pesquisas em congressos, pesquisas em educação, Brasil

Abstract: In this article they certain general perspectives of the research in early childhood education in Brazil are pointed out, taking as basis the production presented in ANPEd and, more specifically, the works that circulated in the working group (GT) that discusses the child's education between 0 and 6 years old. This Group is considered, since the beginning of the nineties, a privileged forum of debates in the area. In order to present analysis a search was accomplished in referring documental sources to the Annual Meetings happened between 1990 and 1996 (sources of the type: programs, reports and other publications of ANPEd). All the works and/or communications, whose theme has been the early childhood education were included, as well as those presented in another GTs, standing out the segment characteristics and age group (day care center, preschool, school, etc.); themes; functions attributed to these institutions; reference areas (or knowledge areas) and the subjects privileged in the investigation.

Descriptors: Early childhood education, research conference, research in education, Brazil

* Professora adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução:

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido na década de 80 com o movimento pré-constituente 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.

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.

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 embasadas em parâmetros, diretrizes ou normas próprias, mas sim em resposta às questões sociais prementes¹.

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).

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 com base em 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.

Neste 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

¹ Como resultado de ampla discussão publicou-se um documento com subsídios para diretrizes e normas para educação infantil brasileira, elaborado pelo MEC em conjunto com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. MEC / SEF / COEDI, 1998.

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 GT de Educação da criança de 0 a 6 anos. Mais tarde, esta listagem foi complementada com trabalhos apresentados em outros GTs que contemplavam o tema.

Feito o levantamento preliminar, realizou-se o trabalho de localização e busca dos textos originais em sua íntegra. Quase todos os trabalhos (122 textos – sendo 110 do GT7 e 12 de outros GTs) foram localizados através de antigos coordenadores² do GT, 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, delineararam-se algumas perspectivas gerais de análise da produção e da pesquisa sobre educação infantil.

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

Antes de analisar o período recente (1990-6), vejamos a origem e o percurso desta área como um dos Grupos de Trabalho da ANPEd.

A inclusão da educação infantil como um GT da ANPEd, em 1981, é a expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década³. Inicialmente fundado como GT de Educação Pré-escolar e surgindo ao mesmo tempo que outros sete GTs 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 área⁴. Durante os primeiros anos de sua consolidação, o GT organizou, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da área, o seu primeiro painel (com seis trabalhos) apresentado 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 GTs: 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

2 Colaboraram diretamente os coordenadores deste período, contituídos pelas professoras: Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza e Regina de Assis (1990), Tizuko M. Kishimoto e Lenira Haddad (91-92), Zilma Moraes de Oliveira (1993-95).

3 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.

4 Inicialmente, os GTs 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.

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 Profa. 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 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. (*apud* Haddad e Kishimoto, s/d, p. 1)

Há, neste momento, como se pode ver, uma preocupação com a atuação do GT em relação às finalidades da ANPEd. Mais tarde, em 1986, uma avaliação dos GTs indicava a necessidade de “discutir políticas ou prioridades de pesquisas; articular mecanismos que garantissem um fazer contínuo; assegurar novas práticas e posturas que favorecessem o avanço do conhecimento a serviço da democratização da sociedade.” (Calazans, 1995, pp. 54-5)

O comprometimento com a democratização⁵ 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 e Campos, 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 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

5 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.

creche e pré-escola e o (antigo) 1º grau. Desde esse momento, o GT apresenta uma mudança e passa a representar um espaço importante de debate e incentivo à pesquisa (Haddad e Kishimoto, s/d, p. 4)⁶.

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.

As pesquisas de educação infantil na ANPEd.

Nas tendências gerais observadas nos trabalhos da ANPEd nos sete anos estudados (1990-96), observa-se um número 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 os pesquisadores, que encontram desafios antes não colocados com tanta ênfase, tais como: a formação desses profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com as 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, para a 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). Estas duas denominações vem dando lugar a um uso genérico do termo “educação infantil”, usado indistintamente para delimitar o âmbito do trabalho sem especificação da instituição ou da faixa etária. São freqüentes também incongruências na delimitação dos estudos quanto à faixa etária e à instituição correspondente. Ex: Creche para crianças de 4 a 5 anos, pré-escolas para as de 2 a 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 GT havia se debruçado, sobretudo desde a Assembléia

⁶ 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 GT 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 GT, essa exclusão tende a se acentuar e pode pôr em risco a ampliação do debate, especialmente em áreas como a educação infantil, onde se busca ampliar as pesquisas e o espectro de abordagem.

Constituinte que resultou na Constituição de 1988, até a LDB⁷, para uma aproximação com estudos que se preocuparam em analisar políticas ou experiências regionais ou locais (Faria, 1990; Haddad e Oliveira, 1990; Palhares, 1990)⁸ fizeram em algum nível a 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, com uma participação cada vez maior 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 (Cerisara, *et al.*, 1993; Cerisara e Rocha, 1994; Delome e Bendetson, 1993).

Os estudos de âmbito local restringiram-se a Florianópolis (SC) e a São Carlos (interior de SP), tendo se encontrado um de âmbito estadual (Rio Grande do Sul). Todos reafirmaram a prevalência do acesso às instituições de educação infantil para crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial, o que acaba por favorecer crianças de classes sócio-econômicas médias da população (Cerisara, *et al.*, 1993; Cerisara e Rocha, 1994). Apontaram ainda que a diversidade das características dos profissionais que 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” (Bujes e Hoffmann, 1990).

Um único estudo analisa o diferencial social no acesso à educação pré-escolar, evidenciando um importante aspecto, o 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 (Rosemberg e Pinto, 1995).

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 (Kishimoto, 1992); França (Wajskop, 1994); Itália (Faria, 1994); Suécia e Grécia (Kishimoto e Haddad, 1995) e Escandinávia (Haddad, 1996).

Encontrei um relato de experiência do Rio de Janeiro (Delome e Bendetson, 1993), que incluía um levantamento das pré-escolas municipais e o projeto de intervenção pretendido pelo governo e um do município de São Paulo (Dias, 1994), 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-

7 Os aspectos políticos foram mais recentemente (1997/98) retomados pelo GT, tendo em vista a elaboração de contribuições para o Plano Nacional de Educação e os Referenciais Curriculares Nacionais propostos pelo MEC.

8 Os trabalhos da ANPEd analisados serão doravante referenciados no corpo do texto para uma melhor identificação dos autores de cada um dos conteúdos tratados.

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 (Kuhlmann Jr, 1991).

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 recente⁹. 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 por meio 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 GT 7 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 maternas) que se relacionam à história da infância (Kishimoto, 1990), da assistência e da própria história da educação – que tradicionalmente se detem à educação escolar (Kuhlmann Jr, 1991, 1995). Apresentam estudos temáticos de longos períodos da história brasileira, estudos de períodos mais recentes e até mesmo atuais, de determinadas regiões e municípios (Haddad e Oliveira, 1990); ou ainda análises pontuais e aprofundadas sobre momentos da história (Faria, 1994).

Dois trabalhos buscam a história das idéias educacionais que orientaram ações ligadas à primeira infância. Um, partindo da idéia de alguns teóricos (Gohn, 1991) e sua influência na história da educação infantil e outro, apenas justificando as ações da igreja metodista no Brasil (Malusá, 1995).

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 (Kishimoto, 1990, 1991; Wajskop, 1991).

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-histórica¹⁰ que atribui ao brincar um importante papel nesse processo.

⁹ Toma-se freqüentemente a história da infância a partir de Ariès (1979), para apresentar uma síntese de uma história da infância burguesa e européia.

¹⁰ 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 (Wajskop, 1991, 1994; Gohn, 1991; Faria, 1990, 1994; Costa e Isaías, 1995; Abramowicz e Wajskop, 1995; Ramalho e Krebs, 1996; Sampaio, 1993; Corso, 1990). 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 por meio da prática pedagógica. Conforme já identificado no trabalho de Plaisance e Rayna (1997), esse 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.

Vejam os 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 (Cerisara, 1990), a autonomia e a construção de sistemas de representação nas diferentes linguagens (Sampaio, 1993), o jogo, o trabalho e o ensino, as interações sociais, a organização do espaço e o jogo de papéis (Rossetti - Ferreira, 1991), ou ainda, as chamadas “práticas significativas” (Sampaio, 1994) 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” (Cerisara, 1990) e ao modelo escolar (Bujes, 1992; Angotti, 1992; Corso, 1990; etc...); a crítica à fórmula do “PROEPRE” de reduzir a prática pedagógica a mecanismos cognitivos (Garms, 1994) 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 (Sampaio, S., 1994; Faria, 1994; Corso, 1990), ao espaço, ao cuidado (Wajskop, 1994), 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 à alfabetização (sem chegar a propor a terminalidade desse 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 brincar e da brincadeira (Alebrant, 1992) para a oralidade e da interação verbal e da atividade de leitura (Brandão e Spinillo, 1996; Leal e Guimarães, 1996) com outros sujeitos, sobretudo com o adulto, para os processos cognitivos (Varejão, 1996; Costa, *et al.*, 1996; Rezende, 1994; Locatelli, 1991). 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.

Nesse 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 (Nunes, 1994), 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 (Nogueira, 1994, 1996).

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 (Wajskop, 1991; Gohn, 1990; Moraes, 1996; Palhares e Misorelli, 1993; Gonçalves, 1993); favorecimento das interações criança-criança pela estruturação e diversificação de objetos e do espaço (Hoffmann, 1991; Angotti, 1992; Moraes, 1996; Rocha e Silva, 1996; Tiriba, 1990; Gohn, 1990; Varejão, 1996); exploração de situações significativas, as interações com os adultos (Sampaio, C., 1994), a vida em grupo, e a incorporação do folclore e dos jogos tradicionais (Faria, 1994), 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), 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 (...)” (p. 40).

Apesar desses 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 (Gonçalves, 1993; Perez, 1993). Há no entanto uma tênue menção à necessidade de identificação dessas diferenças no processo de investigação (Wajskop, 1994; Ramalho e Krebs, 1996; Porto, 1996).

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. Não obstante a criança, aos poucos, começa a aparecer num conjunto de estudos, 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 (Sena, 1991; Gouveia, 1992), os contextos de exclusão e exploração da criança dos diferentes sistemas educacionais (Marafon, 1993), bem como a influência da mídia em sua educação (Assis, 1991). Outros estudos, no entanto, apenas selecionam sujeitos isolados desses contextos, para analisar aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem (Nunes, L., 1994 e Brandão e Spinillo, 1996) e outros aspectos cognitivos (Nunes, V., 1993; Magalhães, 1996; Leal e Guimarães, 1996; Palhares, 1995).

Já se busca “ouvir” as crianças. A partir dos contextos educativos da creche ou da pré-escola, estudam-se as variações de sua voz (Bastos, 1995), o seu ponto de vista sobre a escola (Gonçalves, 1993, 1990; Cruz, 1992) e sobre o processo do desenho (Pillar, 1995); revelam-se suas preferências quanto às brincadeiras (Porto, 1996; Ramalho e Krebs, 1996), em diferentes classes sociais e gêneros. Nesses 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 a de 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 com base nisso que se aponta a necessidade de se consolidar práticas que respeitem o “direito à infância” (Faria, 1994) e as especificidades infantis, por meio de uma observação das manifestações das crianças, e do respeito aos seus direitos (Hoffmann, 1991).

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 com base em 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 (Pillar, 1995; Magalhães, 1996).

Um trabalho baseado em Winnicott conclui sobre a importância da presença dos objetos transacionais na pré-escola para a socialização, e outro, ainda em 1996, analisa o desenvolvimento infantil, embasado na teoria da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (Ramalho e Krebs, 1996) 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 professores¹¹, tendo como base os mesmos pressupostos comuns. Esses estudos referem-se à formação regular, especialmente centrada nos cursos superiores de Pedagogia (Amodeo e Xavier, 1992; Bujes e Hoffman, 1990; Bujes, 1992; Cavichia, 1994) – em função da própria origem de parte de pesquisadores que integram o GT –, e partem principalmente de uma crítica ao “alijamento do professor e da própria criança do centro do processo educativo” (Bujes e Krupstaitis, 1992). Propõem, ainda, articular o processo de formação a uma reflexão sobre a prática pedagógica, considerando o direito ao brincar (Wajskop, 1994; Silva e Souza, *et al.*, 1996; Gonçalves, 1993), ao espaço e ao movimento (Palhares e Misorelli, 1993).

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) (Cerisara, 1990, 1992; Ostetto, 1996; Cavichia, 1994; Aduan, 1990; Biancardine e Souza, 1996). Destaca-se a integração alcançada em algumas instituições de ensino superior com as creches e pré-escolas através de projetos de intervenção em 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 nesse nível, podem, a partir de agora, representar uma referência para a formação que leve em conta a especificidade da educação infantil, e para a 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 rela-

¹¹ 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 com base nos critérios acima. Não foram encontrados trabalhos que tivessem como sujeitos profissionais como: cozinheiras, lavadeiras, serventes, etc.

ção pesquisa-ensino como um eixo fundamental na formação. Destaca-se, neste caso, o papel de algumas creches de universidades públicas (USP, FIOCRUZ, UFSC, UFGRS) 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 (Vasconcellos, *et al.*, 1991; Araújo e Vasconcellos, 1996; Bujes e Hoffmann, 1990).

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 (Almeida, A. 1995); a necessidade do estabelecimento de um elo político e epistemológico na construção curricular da formação (Amodeo e Xavier, 1992); a necessidade de tratar as dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis (Cavichia, 1994).

Em relação à formação de nível médio, apenas dois trabalhos referem-se aos cursos de magistério (Nogueira, 1993; Borges e Barroso, 1992) e um ao projeto de criação do curso supletivo para professores sem formação (Vieira, 1995). 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 (Biancardine e Souza, 1996; Almeida, T. 1996; Cavichia, 1994), 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 (Almeida, A. 1995), 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 (Gentil, 1990; Rocha e Silva, 1996; Dias e Faria Filho, 1991) 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 em que 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 cri-

anças 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 os programas de melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro justamente para crianças pobres, 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 (Rocha, 1992), 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*, cujo conteúdo limitava-se quase que exclusivamente ao ensino das letras e dos números via a realização de exercícios em série. Um outro estudo (Cruz, 1992) 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 (Marafon, 1993) 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 por intermédio 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 GT 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 – retratando, assim, algumas rupturas conceituais muito atuais na área –, tais como os direitos das crianças, os cuidados e a alimentação, o espaço físico e a 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 a referenciar-se numa criança concreta e nos processos educativos que a envolvem no contexto da diversidade sócio-cultural 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 Jr, 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 (Aduan, 1990; Corso, 1990; Bastos, 1995; Kishimoto e Haddad, 1995; Abramowicz e Wajskop, 1995; Machado, 1996; Haddad, 1996). 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.

No percurso das pesquisas de Educação Infantil analisadas, observou-se uma tendência ao 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 e 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 referiram-se a pelo menos duas áreas de investigação, sendo que o cruzamento mais freqüente foi: Educação e Psicologia (26), seguido de Educação e História (9) e Educação e Linguagem (6). Outros cruzamentos menos freqüentes envolveram a Antropologia, as Artes, o Serviço Social, as Ciências Políticas, a Comunicação e a Arquitetura, algumas vezes inclusive sem abranger a área da Educação (8 trabalhos). Apenas 4 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 (46 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 com-

preensão 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, têm um recorte psicológico e que, por sua natureza, preocupam-se com os indivíduos, acabam, como bem indica Rossetti-Ferreira (1988, p. 59), detendo-se em aspectos isolados do desenvolvimento infantil e 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”¹².

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 investigar como e quando ocorrem estas interações, 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):

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” (pp. 11-3).

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

¹² Sobre uma crítica às abordagens da Psicologia ver ainda Souza, 1996.

momento metodológico em que se observa a especificidade de cada caso enfatizado, como na 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, as 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 sócio-culturais, 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. Esses 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 GTs 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. Esses trabalhos preocupam-se em analisar sob novas dimensões o contexto escolar e sua determinação na constituição social das crianças em idade escolar e por isso se restringem a estudar as relações no interior da instituição escolar.

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

Referências Bibliográficas:

- Ariès, P. (1979). *A História Social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calazans, M. C. (1995). ANPEd: Trajetórias da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, *Documentos ANPEd* (9).
- Campos, M. M. e Haddad, L. (1992). Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa* n. 80 (2), pp.11-20.
- Campos, M. M. (1997). Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* n. 101 (7), pp. 113-27.
- Carvalho, A. M. e Beraldo, K. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa* n. 71 (11), pp. 59-61.
- Cerisara, A. B. (1995). A educação infantil e as implicações pedagógica do modelo Histórico - Cultural. *Cadernos CEDES* n. 35, pp. 65-77.
- Faria, A. L. G. (1993). *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Faria, A. L. G. e Campos, M. M. (1989). Financiamento de Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos ANPEd* (nova fase) n. 1.
- Haddad, L. e Kishimoto, T. (s/d). *História do Grupo de trabalho: Educação da criança de 0 a 6 anos*. São Paulo (Mimeo).
- Kramer, S. e Leite, M. I. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papius.
- Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa* n. 78 (8).
- Lima, E. S. (1990). O conhecimento Psicológico e suas relações com a Educação. *Em Aberto* n. 48.
- Martins, J. S. (1993). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec.
- MEC/SEF/COEDI. (1998). *Subsídios para diretrizes e normas para a educação infantil*. Brasília.
- Oliveira, Z. M. (org). (1994). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.
- Plaisance, E. e Rayana S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* n. 119, pp.107-39.
- Rosa, L. O. (1986). A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* n. 67 (155), pp. 117-34.
- Rosemberg, F. (1989). A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos ANPEd* n. 1.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (1988). A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa* n. 67, pp. 59-63.

Souza, S. J. (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: S. Kramer e I. Leite (org.). *Infância: fios e desafios a pesquisa*. Campinas: Papirus.

Relação dos trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd (1990-96) citados diretamente:

- Abramowicz, A. e Wajskop, G. (1995). *Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo.
- Aduan, W. (1990). *Melhoria da qualidade de creches e pré-escolas comunitárias*. Belo Horizonte.
- Alebrant, L. I. (1992). *A construção oral de jogos de interlocução e dramáticos em pré-escolares*. Caxambu.
- Almeida, A. R. S. (1995). *A emoção na percepção do professor pré-escolar um estudo com base na obra de Henri Wallon*. Caxambu.
- Almeida, T. (1996). *Puxa-puxa: Instrumento de reflexão e organização da ação*. Caxambu.
- Amodeo, M. L. M. e Xavier, M. (1992). *A formação do educador infantil: o currículo da habilitação magistério para a pré-escola*. Caxambu.
- Angotti, M. (1992). *O trabalho docente na pré-escola: Concepções teóricas e a realidade da escola pública*. Caxambu.
- Araujo, L.M. e Vasconcellos, V. (1996). *Movimentos sociais e políticas públicas de educação infantil*. Caxambu.
- Assis, R. (1991). *A criança, a mídia e a educação*. São Paulo.
- Bastos, M. N. (1995). *Razão e emoção na linguagem do pré-escolar: Implicações no processo de alfabetização*. Caxambu.
- Biancardine, S. M. e Souza, Y. C. (1996). *Experiência do curso de preparação para educador de creches no exercício interdisciplinar das creches FIOCRUZ*. Caxambu.
- Borges, R M. e Barroso, M. (1992). *Oficinas de arte no curso de formação de professores do Instituto de Educação e Nova Friburgo*. Caxambu.
- Bujes, M. I. e Hoffmann, J. (1990). *A creche à espera do pedagógico*. Belo Horizonte.
- _____. (1992). *O desafio da formação de professores para as creches: Além do ritualismo*. Caxambu.
- _____. e Kupstaitis, A. (1992). *Avançando na compreensão da prática pedagógica da educação*. Caxambu.
- Brandão, A. C. e Spinillo, A. (1996). *Explorando a produção e compreensão de história: Uma análise com crianças de 4 a 6*. Caxambu.
- Cavichia, D. C. (1994). *Formação continuada de educadores para a integração creche/pré-escola num programa de cooperação universidade/prefeitura*. Caxambu.
- Cerisara, A. B. (1990). *Reflexões sobre a formação de professores da pré-escola*. Belo Horizonte.
- _____. (1992). *Creche e Universidade: A busca da melhoria da qualidade da formação dos professores*. Caxambu.
- _____, Rocha, E. e Silva, J. (1993). *Perfil da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis*. Caxambu.
- _____. e Rocha, E. (1994). *Creches e pré-escolas: As instituições e os profissionais da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis*. Caxambu.
- Corso, H. (1990). *A apresentação infantil segundo Piaget e a educação pré-escolar*. Belo Horizonte.

- Costa, F. e ISAÍAS, S. (1995). *O brinquedo como potencializador da prática pedagógica de professores da pré-escola*. Caxambu.
- Costa, M., Mesquita, S. e Colaço, V. (1996). *Representação mental, interação e fracasso escolar*. Caxambu.
- Cruz, S. H. V. (1992). *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. Caxambu.
- Delome, M. I. e Bendetson, R. C. (1993). *Um retrato da rede pré-escolar do município do Rio de Janeiro*. Caxambu.
- Dias, M. C. M. (1994). *Considerações sobre a educação pré-escolar no Brasil: Um olhar sobre a reorientação curricular nas EMEIS da cidade de São Paulo, relato de uma experiência. (1989 - 1992)*. Caxambu.
- Dias, R. C. e Faria Filho, L. (1991). *As trabalhadoras de creche da região metropolitana de Belo Horizonte*. São Paulo.
- Faria F., L. M. (1995). *Educação pré-escolar: Instruir ou civilizar?* Caxambu.
- Faria, A. L. G. (1990). *O caráter educativo das creches conveniadas com a L.B.A.* Belo Horizonte.
- _____. (1994). *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em pré-escolas*. Caxambu.
- Garns, G. M. Z. (1994). *Construtivismo Piagetino aplicado à educação pré-escolar: A vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem*. Caxambu.
- Gentil, M. S. (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*. Belo Horizonte.
- Gohn, M. G. (1991). *Cultura e valores no atendimento à educação infantil*. São Paulo.
- Gonçalves, M. (1990). *A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente*. São Paulo.
- Gonçalves, M. F. (1993). *O ensino e a representação infantil na creche*. Caxambu.
- Gouveia, M. C. (1992). *De anjinbo a moleque: A representação social da 1ª infância nas camadas populares*. Caxambu.
- Haddad, L. (1996). *Políticas integradas de cuidado e educação infantil: O exemplo da Escandinávia*. Caxambu.
- _____. e Oliveira E. C. (1990). *A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: Dos primórdios a 1970*. São Paulo.
- Hoffmann, J. M. L. (1991). *Avaliação na pré-escola: Um ato de reflexão sobre a criança*. Belo Horizonte.
- Kishimoto, T. M. (1990). *A história da infância e do jogo nos primeiros tempos da República*. Belo Horizonte.
- _____. (1991). *Infância e jogo nos tempos do engenho de açúcar*. São Paulo.
- _____. (1992). *O currículo de educação infantil soviético*. Caxambu.
- _____. e Haddad, L. (1995). *Creches/Pré-escola ideal segundo mães brasileiras, suecas*. Caxambu.
- Kuhlmann Jr., M. (1991). *Instituições pré-escolares e educação assistencialista no Brasil*. São Paulo.
- _____. (1995). *Pedagogia e educação moral: O Janlim de Infância Caetano de Campos*. Caxambu.
- Leal, T. F. e Guimarães, G.L. (1996). *Consciência pragmática e raciocínio silogístico: A influência da prática pedagógica no julgamento de consistência lógica de histórias*. Caxambu.

- Locatelli, I. (1991). *A criança pré-escolar e a "leitura de mundo": Um sentido de alfabetização*. Belo Horizonte.
- Machado, M. L. (1996). *A educação infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas*. Caxambu.
- Magalhães, R. C. B. P. (1996). *Moralidade e cognição nas crianças em idade pré-escolar: Enfoque piagetiano*. Caxambu.
- Malusá, S. (1995). *Primeira educação: Prioridade na década de 20 (?)*. Caxambu.
- Marafon, M. R. (1993). *A educação da criança e do adolescente em situação de risco: Realidade e propostas*. Caxambu.
- Moraes, A. R. C. (1996). *Brincando com o espaço: Uma proposta educacional para creche*. Caxambu.
- Nogueira, S. V. (1993). *A (re)descoberta da historicidade da infância*. Caxambu.
- Nogueira, M. A. (1994). *Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos*. Caxambu.
- _____. (1996). *Bilingüismo: Uma proposta para a educação infantil*. Caxambu.
- Nunes, L. R. (1994). *Avaliação crítica de estudos sobre o ensino naturalístico para desenvolver linguagem funcional em crianças de creche*. Caxambu.
- Nunes, V. M. L. (1993). *Relação entre o uso do objeto transicional pela criança e a facilitação do seu processo de socialização e aprendizagem*. Caxambu.
- Ostetto, L. E. (1996). *Nas tramas da formação do profissional de educação infantil: Universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas*. Caxambu.
- Palhares, M. S. (1990). *A quem serve a pré-escola? Estudo de caso: A pré-escola pública municipal de São Carlos*. São Paulo.
- _____. e Misorelli, R. (1993). *Pré-escola, um lugar de brinquedo?* Caxambu.
- _____. (1995). *Brincando com rolinhos de papel*. Caxambu.
- Perez, C. (1993). *Buscando novos caminhos para a Educação Infantil: Relato de uma prática*. Caxambu.
- Pillar, A. D. (1995). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Caxambu.
- Porto, C. L. (1996). *Do brinquedo à brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na Brinquedoteca*. Caxambu.
- Ramalho, M. H. S. e Krebs, R. (1996). *O recreio pré-escolar: Uma análise ecológica da motricidade infantil*. Caxambu.
- Rezende, S. M. M. (1994). *O processo reflexivo do professor sobre jogos interacionais em narrativas de histórias*. Caxambu.
- Rocha, E. A. C. (1992). *Pré-escola: Uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores*. Caxambu.
- _____. e Silva J. J. (1996). *Creches e pré-escolas: Diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos no município de Florianópolis*. Caxambu.
- Rosemberg, F. e Pinto, R. (1995). *Educação infantil e raça*. Caxambu.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (1991). *Desenvolvimento Infantil em creches: Fundamentos para a construção de uma proposta pedagógica*. São Paulo.
- Sampaio, C. S. (1993). *Alfabetização na pré-escola*. Caxambu.
- _____. (1994). *O currículo da pré-escola em questão*. Caxambu.
- _____. (1994). *O período integral nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo: Retomando à polêmica*. Caxambu.
- Sena M. G. (1991). *Crianças na família – ontem e hoje. Uma crítica à teoria do handicap sócio-cultural*. São Paulo.

- Silva, O. *et al.* (1996) *Redefinições do corpo como objeto de trabalho: Vivências da expressão e do afeto*. Caxambu.
- Tiriba, L. (1990). *Três lições que a escola pública precisa aprender com a pré-escola comunitária. "Buscando caminhos para a pré-escola popular"*. São Paulo.
- Wajskop, G. (1991). *Tia, me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar*. São Paulo.
- _____. (1994). *A brincadeira na pré-escola em São Paulo e em Paris: Qual o seu lugar nas representações dos adultos*. Caxambu.
- Varejão, A. M. L. (1996). *A interação verbal no cotidiano da educação infantil: Seu papel no processo de construção do conhecimento*. Caxambu.
- Vasconcellos, V. M. R. *et al.* (1991). *Políticas públicas e a educação da criança de 0 a 6 anos*. São Paulo.
- Vieira, L. M. F. (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*. Caxambu.