

“INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: DELIMITAÇÕES DE UM CAMPO DE PESQUISA”*

Eloisa Aguires Candal Rocha**

A socialização e a educação da criança inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos, ao passarem a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada, configuram a educação infantil como um tema essencialmente multidisciplinar. Pesquisar as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação colectiva no Brasil, implica considerar os actuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança dos 0 aos 6 anos em creches e pré-escolas, e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento particular que nos permite identificar um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade

A complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos colectivos, 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

* Conferência apresentada no Ciclo de Conferências do Mestrado em Sociologia da Infância do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho - PO, em maio de 2001

** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina

As diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena no contexto das sociedades modernas têm apresentado imensos desafios para a pesquisa nesta área. A tutela, a socialização e a educação da criança, inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos (comunidades, tribos, etc.), 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 as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflecte em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família.

As evidências quanto às funções sociais que as instituições educativas passam a desempenhar na sociedade contemporânea, definindo-se por serem distintos do *âmbito doméstico e familiar* é, sobretudo, por configurarem-se como lugar onde as crianças possam compartilhar um espaço colectivo de relações múltiplas (físicas, sociais e culturais) parece estar longe de configurar-se como um consenso e uma obviedade, quando no jogo dos interesses sociais, o direito à educação da criança, especialmente de 0 a 6 anos (antes da entrada no ensino fundamental), tem esbarrado em factores político-económicos (ausência de fontes orçamentárias e de políticas educacionais) que resultam em entraves de âmbito quantitativo e qualitativo.

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-constituente (1987) sobre a importância social e o carácter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não tem conseguido viabilizar um funcionamento razoável destes serviços. O recente aumento da cobertura, sobretudo nestes últimos dez anos, tem exigido o desenvolvimento da pesquisa em várias direcções, o que, por sua vez passa também a exigir uma ampliação do acesso a creches e pré-escolas. Como bem alertou Craidy (1994: 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 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 Rosenberg, 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, directamente, 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* (Rosenberg, 1989: 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, tem sido para mim uma forte motivação de pesquisa

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, 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 objecto de suas investigações, tais como, a antropologia, a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a psicologia, o serviço social, a puericultura, a arquitectura, o direito, as artes, etc (Faria, 1988: 33)

Os temas relacionados à educação das crianças envolve dimensões políticas e contextuais relacionadas por sua vez a outras dimensões "praxiológicas"¹, referentes a aspectos sociais, expressivos, afectivos, 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 áreas².

A articulação desta multiplicidade de factores 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 objecto a própria relação educativa expressa nas acções pedagógicas. Neste processo de constituição, como um campo de conhecimento particular, os estudos relativos à infância e sua educação nos permitem identificar 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 objectivo 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.

¹ 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 didáctica e é utilizado aqui numa tentativa de construção semântica para falar da pesquisa fugindo das referências centradas na educação escolar.

² 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.

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 objecto seja as *relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação colectiva*³

Esta perspectiva tem permitido definir diferentes recortes 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. Podemos afirmar portanto que as pesquisas sobre educação infantil, referem-se à infância no sentido geral, mas o contrário, porém, não é igualmente válido

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 colectivas, concomitantemente partilham desta tarefa com a família)

Nesta perspectiva, toda a investigação nesta área nos exige uma preocupação com as decorrências e as *possibilidades educativas* destas “novas” instituições e a qualidade das relações que passam a estabelecer neste âmbito, a partir da articulação com campos teóricos que permitam captar a totalidade do sujeito-criança (Rocha, 1998) e o conjunto dos aspectos envolvidos (social, familiar, cultural, psicológico, etc) nas relações entre a pedagogia e a infância

Exige igualmente de pesquisadores e educadores uma consciência sobre a necessidade de constituição de um espaço para a criança 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, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemónicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade

³ Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (sem delimitação etária), 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

A infância e a pedagogia⁴

No percurso da história, a configuração de infâncias concretas, que constituem uma multiplicidade e uma simultaneidade irrefutáveis, 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: 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 educativa⁵

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

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 reflectem 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: 10):

“(.) considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais

fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola), mas a de demarcar 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

⁴ Estas ideias foram parcialmente apresentadas em Rocha (1998)

⁵ Mais recentemente os estudos e definições sobre culturas infantis tem sido aprofundados a partir dos estudos de Sarmiento & Pinto, 1997 e Sarmiento 2000

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”

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 ideia 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 ideia 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, 1979: 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 projectos educativos. Novos projetos que ao passarem a garantir o direito de ser criança nas instituições educativas nos fazem pensar, como o fez Faria (1993: 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”*.

A descoberta da primeira infância como “objecto 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 actividades próprias para esta idade somaram-se numa definição social da infância, fazendo recuar para a mais tenra idade o “bébé”, como objecto de cuidados fisiológicos e afectivos, e fazendo começar muito mais cedo a primeira infância como período que reclama, também, cuidados culturais e psicológicos. Se há um factor de ordem objectiva 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 objecto pedagógico e como período de aprendizagem (Chamboredon & Prévot, 1986: 32-42). Essa posterior “*aparição da idade bebé 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 novas práticas de saúde, de mudanças ideológicas e culturais, de redefinições políticas do proletariado, etc.*” (Pais, 1993: 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 actividades 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*” (Chamboredon e Prévot, 1986: 46).

Quando a *Modernidade* inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a esta educação um carácter mais institucional e normalizador, as instituições educativas passam a justificar sua actuação 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 objectivos 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 económica do Brasil oitocentista e procuram justificar-se nas ciências médicas via o *sanitarismo* e o *higienismo*; nas ciências jurídicas, via a “protecção” da infância, que de fato não resultaram em mais do que esparsas iniciativas privadas de carácter beneficente (Kuhlmann Jr., 1997).

Mesmo na entrada do século XX, a criação de órgãos estatais voltados para a infância mantiveram poucas acções concretas, apesar da grande disseminação de um ideário higienista de combate à miséria. Todas as acções 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 crianças⁶

Com base principalmente nas ciências médicas, as acções de assistência infantil pretendiam uma educação da população tendo sob parâmetro os "*bábitos, costumes e valores*" das classes mais favorecidas. (Kuhlmann Jr, 1991, 1997) A mesma sociedade nacional que valoriza a família como núcleo de desenvolvimento do modelo económico 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 acção 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 carácter 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, proteccionistas e *assistencialistas*. De acordo com Kuhlmann Jr (1997: 8):

"Na organização racional dos serviços de assistência adoptou-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 autori-

⁶ Dentre outros autores que trazem esta discussão estão Kramer, 1982, Alvim & Valladares, 1988 e Martins, 1993

tária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da 'verdade', capazes de efectuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da 'melhoria da raça' e do cultivo do nacionalismo⁷.

De fato, as preocupações e projectos 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 pobre⁷

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 direcção aliam-se à Pedagogia, ao Direito e à Assistência, e até mesmo à Sociologia. O objecto 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, 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: Fröebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi) ganharão com a Psicologia novos elementos para invenção de actividades educativas para as crianças dos "jardins de infância", e que se destacaram por diferenciá-las das actividades típicas da escola tradicional. Esses métodos trarão a base para o desenvolvimento do campo pedagógico que passa a ter como

⁷ O Código de Menores de 1927 instituiu 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 infractor". Ver Alvim & Valladares, 1988.

objecto a criança de 0 a 6 anos antes mesmo de se tornar o “aluno” e ingressar na escola convencional

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, o que constitui o campo pedagógico em si, como forma de vislumbrar suas relações com outros campos científicos

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 objecto e destinatário privilegiado: a criança*” (Warde: 330, in Freitas, 1997)

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objecto, desde a Pedologia⁸ 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 percurso da constituição da pedagogia, 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 produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo.

Actualmente, a fronteira dos debates entre os educadores brasileiros, sobre a própria definição deste campo, quando toma como principal objecto o ensino, no âmbito da Didáctica, 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 Didáctica e de seu objecto, traçando uma delimitação que a situa no âmbito

⁸ 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

das relações de ensino-aprendizagem. Desta delimitação depende o entendimento do que há de geral na Didáctica e o que se coloca nas Didácticas Específicas

No conjunto das reflexões feitas sobre esta especificidade entre os especialistas da área, Magda B Soares (ver Warde, 1995), no início dos anos 80, procura definir o objecto da Didáctica 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 Didáctica caberia estudar a aula, procurando analisá-la e descrevê-la como um fenómeno 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 Didáctica Geral a função de subsidiar “o professor a compreender a ‘acção 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 objecto da didáctica com aquele que vem a ser o objecto 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-escola⁹ diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira actual, 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 objecto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola tem como objecto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio colectivo* 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

⁹ 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

social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Apesar da qualidade da educação não ser aqui directamente objecto de preocupação, é, no entanto, uma preocupação inicial desta pesquisa.

Estabelecida a diferenciação supra referida podemos por ora, então, afirmar que o conhecimento didáctico (resultante de uma acção pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afecto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário. As suas competências linguagens¹⁰ Não é, portanto, o objectivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar'¹¹, 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 objecto de estudo de uma "didáctica" 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 objecto 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 objectivo 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 experiências exigidos pela criança, coloca-se

¹⁰ Esta expressão foi utilizada referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è*, in Edwards, C., Gandin, I. i Forman, G. (1995)

¹¹ 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 trazido para o currículo e o ensino na escola (Rocha, 1991).

em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito¹².

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 objectivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objectivos não são antagónicos aos objectivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos, alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objectivos (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 destes novos parâmetros seriam, o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projecto 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 carácter mais amplo que o termo “ensinar” que, em geral, refere-se mais directamente ao processo ensino - aprendizagem no contexto escolar. Como já 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 facto, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do ensino fundamental, embora seja o “ensino” o seu objectivo 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. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educa-

¹² 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 direcção.

ção 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 produzir¹³ 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, 1997: 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

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 Massa (1997)¹⁴: “*A Pedagogia não se preocupa só com a criança ()*”

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

¹³ A publicação brasileira: Campos M M & Rosenberg, 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

¹⁴ Riccardo Massa, pesquisador italiano que tem actuado na área dos movimentos sociais e da formação de educadores. Cf bibliografia

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 como ao cuidado e tendo como objecto as relações educativas - pedagógicas¹⁵ estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos).

De fato, a multiplicidade de factores 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, afectivas, nutricional, médica, sexual, etc. Acredito que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância. Mas fiquemos alertas, pois como já foi dito anteriormente, por se referir a instituições educativas, toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências 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

As Pesquisas

Em recente estudo, realizei uma “pesquisa sobre pesquisa”¹⁶, delimitando seu âmbito às produções científicas sobre educação infantil, seleccionando para um estudo mais particular algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais tendo em vista evidenciar seu processo de consolidação como um campo de conhe-

¹⁵ O termo “educacional-pedagógico” tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado (1996) para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com carácter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da acção junto à criança)

¹⁶ Cf Rocha, E. C. (1999)

cimento particular. Como ponto de partida considere que a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil depende de um entrecruzamento disciplinar entre as várias Ciências que têm a criança como objecto de estudo

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 um 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).

Nos anos noventa 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 a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta em suas abordagens as dimensões contextuais do objecto estudado.

As pesquisas realizadas 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 projectos 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 frequentemente 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. No campo da pesquisa educacional são encontradas algumas exceções onde a manifestação da criança através de suas diferentes linguagens é tomada como fonte de análise, explorando-se 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 actuam nas instituições educativas, e ainda as políticas e acções sociais na área da infância e da educação infantil e sua articulação com políticas sociais vinculadas a outros sectores da vida social

Os aspectos sociais e históricos presentes nos estudos do campo da Psicologia e das Ciências Sociais 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 de vista do adulto. Nas Ciências Sociais, que têm como preocupação revelar os contornos sociais da infância, foram encontrados um pequeno número 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 as *culturas infantis*, 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 quando associada ao próprio campo educacional (História da Educação), quando são retomadas as características educacionais da origem das instituições. Estes estudos contrariam o entendimento de que o carácter educativo seria recente e superador de um carácter assistencial na educação infantil. A ênfase no educativo como superador é 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 projectos de assistência, associadas à perpetuação das desigualdades. Neste sentido, estes estudos apresentam uma abertura de caminhos de investigação sobre a qualidade da creche e da pré-escola de forma a relacioná-las com os projectos políticos mais amplos.

Ainda no campo educacional identificou-se especialmente uma acumulação da produção 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.

Constatou-se através da análise das pesquisas, um série de regularidades e peculiaridades com base em pressupostos teóricos comuns pautados na crítica à incorporação de modelos, tais como o modelo escolar, centrado 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 a pré-escola é mais pesquisada, já a creche (0-3 anos) ganha uma maior atenção nos estudos da Psicologia, 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 mudança fundamental observada na trajetória dos estudos da Psicologia, 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 colectivo 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, 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 estes como os elementos centrais dos projectos pedagógicos para a educação infantil

O conhecimento produzido nos diferentes campos científicos vem permitindo identificar uma produção científica neste campo particular, e 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 em construir uma Pedagogia que corresponda à diversidade e a heterogeneidade das infâncias, considerando sobretudo a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os “povos originais” através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência estética e na acção criativa

Correspondência: Eloisa Candal Candal Rocha, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Trindade, Florianópolis (SC) CEP 88040-900 BRASIL

Email: eloisa@ced.ufsc.br

Bibliografia

- ALVIM, Maria R. B., e VALLADARES, I. P. (1988) “Infância e sociedade no Brasil: uma análise da Literatura” Mimeo. ARIÈS, Philippe (1979) “Infanzia”, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. VII. Torino: Einaudi.
- ARIÈS, Philippe (1979a) *A História Social da infância e da família*, Rio de Janeiro: Zahar.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1993) “Trois paradigmes pour les recherches en didactique”, *Revue Française de Pédagogie*, 103, avril-mai-juin, 5-18.
- BECCHI, Egle (1975) “Per una definizione sociale dell’infanzia”, in E. Becchi, A. Pinter, G. Pepe, *Scuola, Genitore, Cultura. Ricerche su Famiglia, Condizione Operaria e tradizione culturale*, Milano: Franco Angeli, 11-76.

- BECCHI, Egle (1994) "Retórica da Infância", *Revista Perspectiva*, NUP/CED, Editora da UFSC, 22, ago-dez, 63-95,
- BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente* Lei n 8 068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada, São Paulo: Cortez, 1991
- BRASIL, *Constituição da República Federal do Brasil* Senado Federal, 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, 248, 23 12 1996, 27 833-27 841
- BRINKMANN, Wilhen (1986) "La niñez en proceso de transformación Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la Pedagogía", *Educacion*, vol 33, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, Germany, 7-23
- CAMPOS, M M , e ROSEMBERG, F (1995) *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da criança* MEC/SEF/COEDI
- CHAMBOREDON, Jean Claude, e PRÉVOT, Jean (1986) "O 'ofício da criança': definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal", *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, 59, nov, 32-56
- CHARLOI, Bernard (1979) *A mistificação pedagógica*, Rio de Janeiro: Zahar
- CRAIDY, Carmem M (1994) "A Política de Educação Infantil no Brasil", in *Simpósio Nacional de Educação Infantil*, 1, Brasília: Anais, 18-21
- DEL PRIORE, Mary (1996) (Org) *História da criança no Brasil*, São Paulo: Contexto/Cedhal 4 ed
- EDWARDS, C , GANDIN, I , e FORMAN, G , (1995) *I cento linguaggi dei bambini*, Itália: Edizione Junior
- FARIA, Ana Lúcia G (1993) *Direito à infância Mário de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. Iese (Doutorado em Educação), São Paulo: Faculdade de Educação da USP
- FARIA, Ana Lúcia G (1988) *O caráter educativo das creches conveniadas com LBA: creches conveniadas: gestão e participação* Relatório de pesquisa, Campinas/São Paulo: Mimeo.
- FREITAS, Marcos César (1997) (Org) *História Social da Infância no Brasil*, São Paulo: Cortez Editora/USF
- KRAMER, Sonia, e LEITE, Maria Izabel (1996) *Infância Fios e Desafios da Pesquisa*, Campinas/São Paulo: Papirus
- KRAMER, Sonia (1982) *A Política do Pré-escolar no Brasil. A Arte do Disfarce*, Rio de Janeiro: Achiamé
- KRAMER, Sonia (1996) "Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin", in S Kramer e I M Leite (Org), *Infância fios e desafios da pesquisa*, Campinas/São Paulo: Papirus
- KUHLMANN JR , Moysés (1997) "Infância, História e Educação", in *Reunião da ANPED (Sessão Especial: História da Infância e Educação)*, 20, set , Caxambu: Mimeo
- KUHLMANN JR , Moysés (1991) "Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)", *Cadernos de Pesquisa*, 78, agosto, São Paulo: Cortez, FCC, 17-26
- MAIAGUZZI, Loris (1995) "Invece il cento c'e", in C EDWARD, I. GANDIN, G FORMAN, *Cento linguaggi dei bambini*, Itália: Edizione Junior
- MASSA, Riccardo (1988) *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli
- MASSA, Riccardo (1990) *Instituzioni di Pedagogia e scienza dell' educazione*, Laterza, Roma: Bari

- MASSA, Riccardo (1997) Entrevista, gravada em vídeo, concedida a Eloisa A C Rocha, outubro
- MARIINS, José de Souza (1993) *O Massacre dos Inocent*, São Paulo: Editora Hucitec
- MEC/SEF/COEDI (1995a) *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília
- MEC/SEF/DPE/COEDI (1996) *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*, Brasília
- NARODOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna*, Buenos Aires: AIQUE
- NÓVOA, António (1996) 'As ciências da Educação e os Processos de mudança', in S. PIMENTA (Org), *Pedagogia, Ciência da Educação?*, Cortez Editora, 71-106
- PAIS, José M (1993) *Culturas Juvenis*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- PIMENTA, Selma G (1996) *Pedagogia, Ciência da Educação?*, São Paulo: Cortez Editora
- PLAISANCE, Éric, & RAYNA, Sylvie (1997) "L'education préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives", *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de Recherche Pédagogique, 119, abr-mai-jun, 107-139
- ROCHA, Eloisa A C (1991) *Pré-escola e Escola: Unidade ou diversidade*, Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
- ROCHA, Eloisa A C. (1988) "Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação", *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 21-33
- ROCHA, Eloisa A C (1999) "A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia", Florianópolis - SC: NUP/CED/UFSC
- ROCHA, Eloisa A C, e ROSEMBERG, Fúlvia (1976) "Educação: para quem?", *Ciência e Cultura*, 28 (12), dezembro, 1467-1470
- ROCHA, Eloisa A C (1996) "Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio", *Proposições*, vol 7, 3 (21), nov, 17-23
- ROCHA, Eloisa A C (1989) "A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade", *Cadernos ANPED*, 1
- SARMENTO, M J, e PINTO, M (1997) *As Crianças contextos e Identidades*, Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- SARMENTO, M J (2000) *A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas*, Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança
- SOUSA, Solange J (1996) "Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância", in: S. Kramer, e I M Leite (Org), *Infância: fios e desafios a pesquisa* Campinas, São Paulo: Papyrus, 39-55
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1988) "Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna", *Revista Estudos Avançados*, USP, vol 2, 2, mai /ago
- WARDE, Miriam (1990) "O papel da pesquisa na pós-graduação em educação", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, mai, 73, 67-75
- WARDE, Miriam (1995) "O estatuto epistemológico da didática", *Série Idéias*, São Paulo: F D E, 46-53