

A pedagogia e a educação infantil

Eloisa Acires Candal Rocha

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

A ciência [...], longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para os seus maiores vôos e audácias.

Anísio Teixeira (*apud* Brandão & Mendonça, 1997, p. 203)

A reflexão aqui apresentada resulta de “A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia”, que analisou o conjunto da produção sobre a educação da criança pequena. Essa análise revelou construções teóricas que, sustentando-se em bases empíricas e teorizações anteriores, vêm permitindo a identificação de um conjunto de “regularidades e peculiaridades” que suscitam novas frentes de investigações. Os construtos já identificados pelas pesquisas analisadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias.

Sem pretender recuperar aqui toda uma extensa trajetória de discussão sobre o objeto e o estatuto científico da Pedagogia, minha tentativa será de estabelecer uma

aproximação a respeito dos limites e perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo de conhecimento em construção.¹

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

Não é novo falar de uma “didática pré-escolar”. O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar

¹ Não é minha intenção advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos. O recorte de análise estabelecido não despreza, porém, a necessidade de destacar as singularidades presentes nos diferentes níveis de abrangência relacionados à educação e à infância.

proposições para a educação da criança nos “jardins de infância”, diferenciadas das proposições dos modelos escolares. O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos, tal como mostra o recente estudo de Kuhlmann Jr. e Barbosa (em Kuhlmann Jr., 1998, p. 8). Modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas, nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Esses modelos, porém, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social, através de práticas e atividades que se propunham como mais adequadas à pouca idade das crianças.

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

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

Esta mesma perspectiva é reforçada pelo pesquisador italiano Riccardo Massa (1997) quando afirma que enquanto a Pedagogia se prender a valores e ideologias, ela se reduz à Filosofia; e quando se refere apenas a

técnicas e relações, reduz-se à Didática ou à Psicologia. Para ele, a Pedagogia tem um estatuto específico que tem como objeto os sistemas de ações inerentes às situações educativas – um objeto muito material que permite à Pedagogia se colocar como uma teoria de estrutura implícita à experiência educativa (Massa, 1997). Desta forma, seu relacionamento com as outras ciências deve ser de apropriação de todos os aspectos de outros campos a ela relacionados, “sem complexo de inferioridade”. A Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como Ciência da Educação. O que se vê hoje é que as mais diferentes práticas sociais recorrem à Pedagogia: “Paradoxalmente a Pedagogia morre, mas é tudo ‘pedagogizado’ (excessivamente)” (Massa, 1997).

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

Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de *diferenciada*. Diferenciada porque entre os conhecimentos prévios e aqueles obtidos no decorrer da pesquisa (incluindo a voz dos sujeitos sobre a questão), o pesquisador se mantém no lugar daquele que, se diferencia, como diz Gouveia (1994, p. 68), “por trazer um conhecimento de quem pode e deve ir além do senso comum, modalidade esta que é respeitada mas deve ser superada, exatamente onde a pesquisa possibilita ultrapassar a mera inserção prática”.

Assim, se podemos concordar que a Pedagogia não seria uma ciência porque “uma ciência é um campo de conhecimentos e procedimentos que tem autonomia epistemológica” (Freire *apud* Nogueira, 1994), concordaremos também que todo conhecimento científico é de fato um conhecimento em constante movimento, independente do grau de “acabamento” de cada campo ou de cada ciência. Tanto as ciências que estão processo de

constituição, no sentido de constituir um estatuto teórico bem definido, como aquelas consideradas “acabadas”,² mantêm uma permanente elaboração no sentido de estabelecer normas e interpretações que exigem uma construção constante de suas leis, através de processos de definição/redefinição e estruturação/ reestruturação de suas bases teóricas que apontam para a descoberta de novos fenômenos.

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

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

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

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

Nóvoa (em Pimenta, 1996, p.74), autor português

que tem se dedicado ao debate das Ciências da Educação e da formação dos educadores, ao se referir aos desafios atuais impostos ao universo educativo diz:

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

A Pedagogia, como a Ciência da Educação, distingue-se radicalmente da atividade educativa em si, por definir-se como o conjunto de estudos sobre a/da educação e pela reflexão sistemática sobre a prática. Assim, a Pedagogia, como estudo sistemático, toma como ponto de partida a prática como objeto inconcluso e histórico, e a ela retorna (Pimenta, 1996, p. 39-70).

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

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

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

De posse dos “instrumentos e recursos necessários”, a Educação pode então projetar “seus maiores vãos e audácias”. Desta forma, o que se coloca como plausibilidade de constituição do campo educativo é, sem dúvi-

² O uso deste adjetivo: “acabadas” está sendo feito de acordo com Kuhn (1992).

da, a criação e o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares, em que a produção do conhecimento possa ser o resultado de diferentes olhares sob um mesmo fenômeno. Neste processo de investigação, cabe à Pedagogia justamente o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico, como característica fundamental do fenômeno educativo. O que caracteriza a investigação educacional é, como já dizia Sacristán (1978, p. 165-166), o fato dela ir *perseguindo a sombra que ela mesma tem que ir criando*. Esta peculiaridade estabelece definitivamente a união teoria-prática na Pedagogia.

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

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

As possibilidades de uma pedagogia da educação infantil

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

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infân-

cia como objeto, desde a Pedologia³ até a moderna Psicologia Infantil, sofreram, de fato, uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. A criança passa a ser o aluno, 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.

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

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

No conjunto das reflexões feitas sobre esta especificidade entre os especialistas da área, Magda B. Soares (*apud* Warde, em Freitas (org.), 1997), no início dos anos 80, procura definir o objeto da Didática e da Prática de Ensino. Para ela, a prática de ensino remete-se à especificidade de cada área de conhecimento a que se refere e

[...] à Didática caberia estudar a aula, procurando analisá-la e descrevê-la como um fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independente da diversidade de contextos em que se dá, e da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem, atribuindo, porém, à Didática Geral a função de subsidiar o professor a compreender a “ação pedagógica no contexto escolar” e não apenas restrito ao processo ensino-aprendizagem.

³ 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.

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

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola⁴ se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função 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 diretamente objeto de preocupação, é, no entanto, uma preocupação inicial desta pesquisa.

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

⁴ 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.

lação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens.⁵ Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”,⁶ mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito.⁷

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquan-

⁵ Esta expressão foi utilizada referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. *I cento linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*.

⁶ Venho trabalhando com esta categoria ‘versão escolar do conhecimento’ para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola.

⁷ Não me cabe aqui discutir os domínios da formação, porém acredito que a identificação da produção que tem contribuído para a constituição deste campo pode apresentar indicativos nesta direção.

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

Não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da Educação Infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo *ensinar* que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. De fato, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do Ensino Fundamental, embora seja o “ensino” o seu objetivo precípua.

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 Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a pro-

duzir.⁸ Se tomar a escola como local privilegiado para a formação significa partir do “conhecimento do mais sistemático e desenvolvido” para entender “o menos sistemático e desenvolvido” (Freitas, 1995, p. 38), fazer o movimento inverso pode revelar características e peculiaridades de outros contextos educativos em processo de constituição. Esta convicção me leva a compreender que cada uma destas instituições (escola e pré-escola) detêm especificidades próprias relacionadas a sua história, organização, finalidade etc., que merecem abordagens específicas.

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à *educação* e à *criança*, independentemente de sua limitação etária (escolar ou não), necessitam, a meu ver, estabelecer maior diálogo entre si, o 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): “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?

⁸ A publicação brasileira: M. M. Campos & F. Rosemberg, *Crítérios 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.

Minha tendência neste momento é responder: 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 objeto as relações educativas – pedagógicas⁹ estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos).

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

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

⁹ O termo “educacional – pedagógico” tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança), conforme pode ser visto em MEC/COEDI, 1996.

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA, doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, é professora adjunta do Centro de Ciências da Educação da UFSC, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos dessa Universidade, e coordenadora do GT de Educação de 0 a 6 anos da ANPED. Publicou *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil* (NUP/CED/UFSC, 1999).

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Zaia, MENDONÇA, A. W. (org.), (1997). *Por que não lemos Anísio Teixeira; uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, (Coleção da Escola e Professores).
- FREITAS, Luís C., (1989). A questão da interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*, v. 10, n. 33, p.105-131, ago.
- _____, (1985). Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógica. *Educação e Sociedade*, v. 7, n. 22, p. 12- 19, set.-dez.
- _____, (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, n. 27, p. 122-140, set.
- _____, (1995). Teoria pedagógica: limites e possibilidades. *Idéias*. São Paulo, F.D.E., p. 37-46.
- FREITAS, Marcos Cêzar (org.), (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora & Bragança Paulista: USF.
- GOUVEIA, Aparecida J., (1976). A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 19. dez.
- _____, (1994). Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 67-70, maio.
- KUHLMANN JR., Moisés, (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KUHN, Tomás S., (1992). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- MASSA, Riccardo, (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
- _____, (1990). *Instituzioni di pedagogia e scienza dell'educazione*. Roma/Bari: Laterza.

- _____, (1997). Entrevista. Gravada em vídeo. Florianópolis – SC, out.
- MAZZOTTI, Tarso B., (1996). Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, p. 13-37.
- MEC/SEF/DPE/COEDI, (1996). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília.
- NOGUEIRA, Adriano M. (org.), (1994). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação e para o trabalho sindical*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- PIMENTA, S.G., (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- WARDE, Miriam, (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, mai.
- _____, (1995). O estatuto epistemológico da didática. *Idéias*. São Paulo : F.D.E, p. 46-53.
- SACRISTÁN, José G., (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. In: ESCOLANO, A. et al. *Epistemología y educación*. Salamanca: Sigueme.