

LUCYELENA AMARAL PICELLI

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
NOS MESTRADOS E DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO BRASIL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

P591p Picelli, Lucyelena Amaral.

Produção científica sobre educação infantil nos mestrados e doutorados em educação física no Brasil / Lucyelena Amaral Picelli. - Uberlândia, 2002.

112f. : il.

Orientador: Rossana Valéria de Souza e Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Pós-graduação em Educação Física - Pesquisa - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Crianças - Idade escolar.- Teses. I. Silva, Rossana Valéria de Souza e. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDU: 378.046.4

LUCYELENA AMARAL PICELLI

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
NOS MESTRADOS E DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rossana Valéria de Souza e Silva

UBERLÂNDIA - MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2002

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a Dr^a Rossana Valéria de Souza e Silva

Prof^a Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel

Prof^a Dr^a Marilucia de Menezes Rodrigues

DEDICATÓRIA

*“...dorme agora, é só o vento lá fora,
quero colo vou fugir de casa
posso dormir aqui com vocês?
estou com medo, tive um pesadelo
só vou voltar depois das três...
...já morei em tanta casa que
nem me lembro mais, eu moro com meus pais
é preciso amar as pessoas, como se não houvesse amanhã
porque se você parar para pensar, na verdade não há
sou uma gota d’água, sou um grão de areia....”*
(Legião Urbana)

À minha mãe,
ao meu pai
e irmã

AGRADECIMENTOS

Neste momento fica difícil mostrar a gratidão por todos aqueles que viveram comigo dois anos da minha história me dando apoio para que o este sonho se realizasse. Peço perdão para as pessoas que aqui neste momento, neste singelo texto de agradecimento esqueci de demonstrar o meu sincero carinho.

Agradeço a você (s)...

- Não pelo simples fato de ser minha orientadora, mas sim pela paciência, compreensão e dedicação. Levarei comigo além do seu “sotaque” todas as suas qualidades: criteriosa, exigente, sua simplicidade, honestidade e responsabilidade.
- Instituições, coordenações e secretarias do Mestrado, a banca examinadora, professores amigos, funcionários e colegas de turmas, pelo carinho e confiança que depositaram em mim enquanto secretária da turma, mesmo com minhas limitações.
- Família e parentes: pelo apoio financeiro, pelas preocupações, cuidado, carinho, pelos inúmeros (des) consertos do computador, pelos lanches levados nas viagens, pela companhia das madrugadas mesmo que dormindo, pelas sugestões e leituras feitas nos meus textos. Por terem emprestado meus irmãos por algumas horas. Pela compreensão de não ter dedicado um tempinho para brincar.
- Amigos: de estudo, de festa, de desabafo, de segredo, de infância, de todas as horas, em todos os momentos me perguntavam se eu estava precisando de ajuda. Amigos que, de uma forma ou outra queriam me ajudar. Até os amigos que talvez não entenderam meu sofrimento, ansiedade e a importância desta etapa da minha vida e que não agüentaram, não suportaram esperar o término deste trabalho e hoje estão ausentes. Agradeço a um deles que tornou-se amigo durante as aulas do Mestrado e também a uma colega de mestrado, que hoje enquanto amiga sabe melhor do que ninguém o que passamos juntas nestas viagens, hospedagens, e orientações .

- Digitadora, xerocadora, táxi, correção ortográfica, bibliotecas, médicos e psicóloga que estavam postos nos momentos de pânico, doença, desespero e também alegrias...

A vocês....

Adelma, Ademir, Adriano, Aládio, Anália, Ângela, Barradas, Cantinho da Digitação, Copy Simille, Creusmar, Cristiane, D.Ilda, Dani, Dayana, Débora, Décio, D.Hilda, Dianete, Douglas, Dr. Luiz Renato, Dr^a Mariângela, Dr Ruaro, Dr^a Silvia, Dr^a Tânia, Geisa, Giovana, Hani, Heiji, Inês, Íris, Jeferson, Jesus, Julys, Junior, Léo, Lorena, Luciano, Lucineyde, Lurdinha, Marco, Maria Augusta, Maria Luísa, Maria Terezinha, Miguel, Nayara, Nina, Prandi, Prof. Apolônio, Prof. Geraldo, Prof. José Carlos, Prof. Wenceslau, Prof^a Dr^a Celi, Prof^a Dr^a Marilucia, Prof^a. Graça, Prof^a. Lana, Prof^a. Rossana, Prof^a. Sandra, Prof^a. Selva, Raphael, Regina, Régis, Rogério, Ronaldo, Susana, Susy, Terezinha, Terezinha, Tia Dercy, Tia Zélia, Tio Orlando, UFU, UNIPAR, Vanelli, Vivianne

Muito obrigada, jamais esquecerei...

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	09
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
RESUMO	12
INTRODUÇÃO	
1. Motivos da escolha do tema, o problema e objetivos do estudo.....	14
2. Procedimentos Metodológicos.....	21
3. Os caminhos da Exposição.....	25
CAPÍTULO I	
1. Concepções de Infância e de Educação Infantil construídas no decorrer da história.....	27
1.1 As crianças e a educação infantil nas comunidades primitivas e no mundo Antigo.	28
1.2 Concepções de Infância e Educação Infantil dominante no mundo medieval.....	33
1.3 Concepções de Infância e Educação Infantil da modernidade aos dias atuais	35
1.4 Breve relato sobre a Educação Infantil no Brasil.....	43
CAPÍTULO II	
1. Frequência, temáticas e objetivos de dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil.....	47
1.1 Surgimento do tema Educação Infantil nas Dissertações e Teses da área da Educação Física no Brasil.....	47
1.1.1. Mestrados.....	47
1.1.2. Doutorados.....	50
1.2 Dissertações e teses relacionadas à Educação Infantil de acordo com o ano de	

defesa e instituição.....	51
1.2.1. Dissertações.....	51
1.2.2. Teses.....	55
1.3.Dissertações e teses relacionadas à educação infantil distribuídas por Universidades	57
1.3.1. Dissertações.....	57
1.3.2. Teses.....	60
1.4. Temáticas de dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil.....	61
1.4.1. Dissertações.....	64
1.4.2. Teses.....	69
1.5. Análises dos objetivos das dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil.....	72
1.5.1. Dissertações.....	73
1.5.2. Teses.....	79
CAPÍTULO III.....	81
1. Análises das Principais Concepções de Infância e Educação Infantil apresentadas nas dissertações e teses dos programas de Pós-graduação em Educação Física.....	81
1.1. Análises das principais Concepções de Infância.....	81
1.1.1. Dissertações.....	81
1.1.2. Teses.....	88
1.2. Análises das principais Concepções de Educação Infantil.....	89
1.2.1. Dissertações.....	89
1.2.2.Teses.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	103

ANEXOS.....	107
Anexo 01 – Relação das dissertações e teses selecionadas para amostra.....	108
Anexo 02 - Ficha de registro dos dados das dissertações e teses.....	112

LISTA DE SIGLAS

SESC – Serviço Social do Comércio

UCB/Rio de Janeiro – Universidade Castelo Branco

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UGF – Universidade Gama Filho

UNESP/Rio Claro – Universidade Estadual de São Paulo - Campus Rio Claro

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNIPAR – Universidade Paranaense

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01

Universidades brasileiras que possuem programas de Doutorado e /ou Mestrado em Educação Física.....22

QUADRO 02

Mestrados em Educação Física, no Brasil, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2000.....22

QUADRO 03

Doutorados em Educação Física, no Brasil, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2000. 23

QUADRO 04

Número de defesas de dissertações e teses voltadas para o tema Educação Infantil, nos programas de Pós-graduação em Educação Física, mestrados e doutorados. 24

QUADRO 05

Dissertações relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo como ano de defesa 54

QUADRO 06

Teses relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo como ano de defesa e instituição.....56

QUADRO 07

Demonstrativo das áreas e subáreas nas quais estão vinculadas as temáticas abordadas nas pesquisas. 63

QUADRO 08

Temáticas abordadas nas dissertações 65

QUADRO 09

Número de dissertações distribuídas por temáticas e respectivas instituições.....68

QUADRO 10

Temáticas abordadas nas teses 70

QUADRO 11

Total de teses sobre Educação Infantil, distribuídas por universidades e separadas por temáticas.....71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01

Total de dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação e total de dissertações voltadas para a Educação infantil.....49

GRÁFICO 02

Total de teses defendidas nos Programas de Pós-graduação e total de teses voltadas para a Educação infantil.....51

GRÁFICO 03

Dissertações e teses sobre Educação Infantil distribuídas por década.....56

GRÁFICO 04

Dissertações e teses sobre Educação Infantil distribuídas por universidades.....61

GRÁFICO 05

Demonstrativo do percentual de temáticas abordadas por áreas, nas dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação Física.....67

GRÁFICO 06

Demonstrativo do percentual de temáticas abordadas por áreas, das teses dos Programas de Pós-graduação em Educação Física relacionadas a Educação Infantil.....71

RESUMO**PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MESTRADOS E DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Autora: Lucyelena Amaral Picelli

Orientadora: Prof^a Dr^a Rossana Valéria de Souza e Silva

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, cujas temáticas estiveram voltadas para Educação Infantil no período de 1979 a 2000, no que se refere a: frequência do tema Educação Infantil; temáticas dominantes; objetivos priorizados pelos autores e concepções de Infância e Educação Infantil contidas nos textos das dissertações e teses. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cuja fonte principal de coleta de dados foram as teses e dissertações. Analisamos, inicialmente, com base no levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, como foram sendo construídas no decorrer da história as principais concepções de Infância e Educação Infantil. Em seguida, descrevemos com que frequência e a partir de quando surgiu na produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil o tema da Educação Infantil. Pudemos observar que no período de 1979 a 2000, 1088 dissertações foram defendidas e dentre elas apenas 2,57% corresponderam ao tema da Educação Infantil. Também salientamos que de 1989 a 2000 foram defendidas 100 teses nos doutorados da área e que apenas 3% delas versaram sobre o tema em apreço. Identificamos, ainda, quais as temáticas dominantes nas dissertações e teses da área da Educação Física, voltadas para a Educação Infantil. Percebemos que 39,3% das temáticas das dissertações estiveram voltadas para a área pedagógica, 32,1% para a área psicológica, 14,3% para a área biológica e o mesmo percentual para a área sócio-histórico-filosófica. Analisando as temáticas das teses defendidas nos doutorados, observamos que 67% vinculam-se à área psicológica e 33% à área sócio-histórico-filosófica. Dando continuidade, investigamos os objetivos formulados nas dissertações e teses. Concluímos que perspectivas mais críticas voltadas para questões de ordem sócio-econômico-políticas que afetam a criança em idade pré-escolar, não foram evidenciadas nos objetivos das dissertações e teses analisadas visto que a quase totalidade dos objetivos expostos, expressam interesses dos autores com questões pontuais tais como: o desenvolvimento da criança, o currículo; a educação do movimento ou a consciência corporal, a busca da correlação entre variáveis dentre outros. Em relação às concepções de Infância e Educação Infantil verificamos que: 1) predomina nas pesquisas realizadas uma visão de Educação Infantil restrita a idéia de um espaço e um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, qual seja: o período designado ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil parece, assim, não ter um fim em si mesmo; 2) Essa concepção esteve intimamente articulada com as concepções de infância expressas na maioria das teses e dissertações. 3) Na maioria dos estudos se faz uma noção de infância como um estágio preparatório para outros momentos da vida; como uma etapa na qual a criança deve adquirir competências, valores, idéias e habilidades que lhe possibilite enfrentar a vida futura; 4) A maioria das pesquisas discute a infância e a Educação Infantil de forma descontextualizada, sem referências aos fatores sócio-econômico-político-culturais que marcam e determinam, tanto a Infância quanto a Educação Infantil.

ABSTRACT

SUMMARY SCIENTIFIC PRODUCTION ON INFANTILE EDUCATION IN MESTRADOS AND DOUTORADOS IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

Author: Lucyelena Amaral Picelli

Orienting: Prof^a Dr^a Rossana Valéria de Souza e Silva

The present work has as general objective to analyze the tendency of researches developed in Physical Education of Master and Doctorate degree Programs, which thematic had been aimed toward Childhood Education in the period of 1979 to 2000, in what refer to: frequency of Childhood Education subject; dominant thematic; objectives prioritized by the authors and conceptions of Childhood and Childhood Education contained and in treatise texts and thesis. The study characterize itself as a bibliographical research, which main source of collection of data were the thesis and treatises. We initially analyze, based on the bibliographic research carried through about the subject, as they had been being built through out history as main conceptions of Childhood and Childhood Education. After that, we described with that frequency and from when appeared in the scientific production of Master and Doctorate degree in Physical Education in Brazil the Childhood Education subject. We could observe that in the period of 1979 to 2000, 1088 dissertations were defended and among them only 2,57% were related to Childhood Education subject. We also point out that from 1989 to 2000, 100 thesis were defended in Doctorate degree in this area and that only 3% of them were about the subject in discussion. We also identify which are the dominant thematic in the dissertations and thesis on Physical Education area, aimed towards Physical Education. We noticed that 39,3% of the thematic of the dissertations were aimed toward the pedagogical area, 32,1% to Psychological area, 14,3% to biological area and the same percentage to the social-historic philosophical area; Analyzing the thematic of the defended thesis in doctorate degrees, we noticed that 67% associate themselves to the psychological area and 33% to the social-historic philosophical area. Giving continuity, we investigated the objectives formulated in the dissertations and thesis, we came to a conclusion that the more critical perspective in relation to the social-economic-politic questions that affect the child during pre-school age, weren't put in evidence in dissertations aims and analyzed thesis, being that almost the totality of the displayed objectives express interest from the authors with prompt questions such as: the development of the child, the curriculum, the education of the movement or the body conscience, the fetching of the correlation between variables amongst others. In relation to the conceptions of Childhood and Childhood Education we verify that: 1) Predominates a vision of a restrict Childhood Education in the researches done and a preparatory period for a posterior stage of life of the children, which is; the appointed period to Basic Teaching. The Childhood Education seems, thus not to have an end in itself exactly. 2) This conception was intimately articulated with the conceptions of Childhood expressed in the majority of thesis and treatises. 3) In the majority of the studies there is a notion of Childhood as a stage that prepares for other life moments; as a stage in which the child should acquire abilities, values, ideas an competence that makes possible to face future life. 4) The majority of the researches discuss Childhood and Childhood Education without context, without reference to the social-economic-political-cultural factors that mark and determine Childhood such as Childhood Education.

INTRODUÇÃO

1. Motivos da escolha do tema, o problema e objetivos do estudo

O presente estudo, tem como temática central a produção científica dos Programas de Pós-graduação em Educação Física voltada para a Educação Infantil. Seu objetivo geral é analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, cujas temáticas estiveram voltadas para Educação Infantil no período de 1979 a 2000, no que se refere a: frequência do tema Educação Infantil; temáticas dominantes; objetivos priorizados pelos autores e concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nos textos das dissertações e teses.¹

O interesse por esta temática está relacionado às nossas experiências profissionais. Inicialmente como estagiária no SESC-Serviço Social do Comércio de Umuarama. O estágio foi realizado durante dois anos numa turma de Recreação Infantil (três a seis anos). Nesta mesma época (1994) concluímos o magistério e no ano seguinte iniciamos o curso de graduação.

Passamos a cursar Educação Física devido à dedicação que tivemos durante o magistério na disciplina de metodologia da Educação Física que era direcionada a jogos recreativos e a atividades lúdicas.

Durante a graduação na Universidade Estadual de Londrina direcionamos todos os nossos estágios às crianças de 3 à 6 anos. Realizamos os estágios extracurriculares em creches do Município de Londrina onde ministrávamos aulas de Educação Física, organizávamos festas em datas comemorativas, gincanas entre outros. As exigências destes estágios suscitaram nossa atenção, cada vez mais, para questões relacionadas à Educação Física Educação Infantil na. Isso nos motivou a participar de eventos científicos, bem como a freqüentar cursos de atualização sobre o tema.²

¹ A delimitação do período justifica-se pelo fato de a primeira dissertação em Educação Física no Brasil ter sido defendida, em 1979, no Mestrado em Educação Física da USP.

² Como exemplo podemos citar nossa participação em congressos de Educação Física como: ENAF/Poços de Caldas, Jornada Curitibana/Curitiba, Reebok Fitness/Santos, Jornada Paranaense/Curitiba todos os cursos direcionados a Recreação Infantil, Educação Física Escolar.

Uma de nossas realizações profissionais, além do trabalho com as creches, foi trabalhar numa Pré-escola particular no Município de Londrina na mesma época em que cursávamos a graduação.

No ano de 1998 concluímos o Curso de Educação Física, apresentando um trabalho final de curso relacionado aos estágios realizados na graduação, intitulado: “Educação Física e as relações com a Pré-escola”. Logo em seguida ingressamos no Curso de Especialização em Recreação, Lazer e Animação Sócio-Cultural, na mesma instituição.

Ao terminar a graduação voltamos a residir na cidade de Umuarama. Tivemos a intenção de continuar o trabalho profissional na mesma área que atuávamos em Londrina. Contudo, nas entrevistas que realizamos nas escolas e pré-escolas do Município percebemos o desinteresse dos diretores em admitir um profissional de Educação Física Infantil em suas Instituições.

Somente em setembro de 1999, começamos a trabalhar na Universidade Paranaense-UNIPAR como professora do Curso de Pedagogia ministrando a disciplina de Dinâmicas Lúdicas nas Séries Iniciais da Educação Básica. Assumimos também o cargo de supervisora dos Estagiários da Brinquedoteca da UNIPAR, deixando a princípio, para segundo plano, o sonho profissional de ministrar aulas na Educação Física Infantil.

Posteriormente, no ano 2000, ingressamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e verificamos a possibilidade de investigar mais a fundo algumas questões referentes à Educação Física e Educação Infantil.

Com intuito de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o tema, desde o início do mestrado, realizamos um amplo levantamento bibliográfico em livros, dissertações, teses, artigos e páginas da Internet das Universidades Brasileiras sobre Educação Infantil e Educação Física Infantil. As disciplinas que cursamos ao longo do curso do Mestrado em Educação e as participações em eventos científicos, contribuíram para a delimitação da pesquisa, e ao mesmo tempo, para a definição dos caminhos da investigação.

Nossos estudos iniciais durante a realização desta pesquisa, permitiram-nos verificar que desde os anos 70 do século XX, diversos autores já dedicaram atenção especial para questões relacionadas à análise de produções científicas desenvolvidas nos mestrados e doutorados.

Nessa época houve um aumento significativo de produções científicas na área da Educação. Sousa (1999) destaca alguns autores que averiguaram e analisaram as pesquisas científicas e as tendências assumidas pela pesquisa educacional desenvolvidas nos cursos de Pós-

graduação *stricto-sensu*, tais como: Gouveia (1971), Cunha (1979), Mello (1983), Warde (1990), Weber (1992), Costa (1994), Almeida (1972), Di Dio (1976), Sanchez Gamboa (1982 e 1987) e Gatti (1983).

Destacaremos os estudos de Warde (1990), Weber (1992) e Costa (1994) que analisaram as concepções de ciência e os paradigmas teóricos que orientaram a produção científica nesta área.

Por exemplo, Warde (1990), analisou a produção científica discente dos programas de Pós-graduação em Educação e constatou que as pesquisas realizadas no âmbito da educação tendem a adotar recortes temáticos cada vez mais minúsculos; a privilegiar aspectos cada vez mais particulares da educação; reincidir sobre tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extracurricular) e fazer recortes que incidem sobre a conjuntura presente.

Warde (1990) também chamou atenção para a fragilidade do método empregado nas pesquisas, em virtude do crescente abandono, por parte dos pesquisadores, dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento.

Weber (1992) investigou as linhas de estudo predominantes nas pesquisas em Educação e constatou que a principal ênfase da pesquisa educacional brasileira tem sido orientada por preocupações básicas que norteiam a produção na área das Ciências Sociais. Segundo essa autora a produção de pesquisas no âmbito da educação tem se desenvolvido em quatro linhas de estudo: Estado e Educação; Universidade e sociedade; o professor e sua prática pedagógica e Educação Popular.

Por sua vez Costa (1994) *apud* Sousa (1999) analisou as concepções de ciência e os paradigmas teóricos da produção científica na área de Educação. A autora afirmou que nos anos 70 já se estava disseminada entre os educadores a nítida convicção da necessidade de rompimento com a tradição empirista de ciências e de adoção de caminhos alternativos de investigação.

Os pesquisadores da área de educação influenciados por outras idéias de ciência, como por exemplo aquelas divulgadas pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, começaram a lançar mão de metodologias qualitativas de investigação nessa área. (COSTA, 1994 *apud* SOUSA, 1999)

Contudo, essa autora relata que a reflexão realizada nas pesquisas, é ainda insuficientemente fértil e criativa, isso porque a produção científica em Educação é carregada de

jargões teóricos e freqüentemente os pesquisadores não conseguem superar o nível do senso comum no uso dos conceitos.

As pesquisas desenvolvidas por esses autores, desde os anos 70, receberam várias denominações, por exemplo: “pesquisa da pesquisa” ou “investigações sobre investigações”. Todas elas são de natureza epistemológica. Dentre outros aspectos, analisaram questões sobre a ciência, sobre as tendências da produção científica ou sobre os modelos teóricos que orientaram as pesquisas.(SANCHEZ GAMBOA, 1987 *apud* SILVA, 1997)

Os primeiros estudos realizados no Brasil, sobre a análise epistemológica da produção científica na área de Educação Física, foram desenvolvidos entre o final dos anos 80 e início dos anos 90. Destacamos os estudos de Silva (1990) que analisou as implicações epistemológicas das dissertações produzidas nos Mestrados em Educação Física no Brasil.

Assim como Silva (1990) Gaya (1987) e Carlan (1996), tiveram a preocupação de analisar pesquisas já existentes na área da Educação Física e Esportes.

Gaya (1994), a partir da análise de teses e dissertações, trabalhos publicados em periódicos e atas de congressos realizados no Brasil e em Portugal, objetivou traçar um perfil da produção científica no espaço de expressão portuguesa, analisou concepções epistemológicas e metodológicas e a efetividade do conhecimento produzido, em função de suas relações com as práticas desportivas.

Gaya (1994, p.125 e 126) apresentou algumas importantes conclusões sobre a pesquisa da área e sobre as ciências do desporto de forma geral, as quais transcrevemos abaixo:

“Primeiramente a partir da abordagem disciplinar constatamos que nas ciências do desporto:

As investigações respondem predominantemente à questões advindas das disciplinas de origem;

A própria delimitação das variáveis independentes de investigação, se bem que normalmente referenciadas ao desporto, encontram-se distanciadas das práticas desportivas concretas;

Os conhecimentos produzidos são, em grande parte, parciais, fragmentados e desarticulados.

Em segundo lugar, quanto à abordagem metodológica, pudemos verificar que nas ciências do desporto:

Predominam as concepções empiristas e objetivistas;

Há uma forte tendência para o aumento de investigações com abordagem metodológica especulativa.

Em relação à abordagem de conteúdo, as conclusões corroboram as anteriores. Pudemos observar que nas ciências do desporto se desenvolvem:

Pesquisas com interesses em temas de outras áreas científicas;

Conteúdos sem qualquer preocupação inicial com referências teóricas orientadores. Definem-se variáveis, coletam-se dados, aplicam-se técnicas estatísticas, apresentam-se os resultados e publicam-se os trabalhos; Conteúdos sem o adequado cuidado com o conjunto de regras lógicas, o que determina a falta de coerência, consistência e originalidade em muitos dos trabalhos publicados;”

Por sua vez, Carlan (1996), analisou a partir das abordagens metodológicas, dissertações com temáticas direcionadas especificamente à Educação Física Escolar, realizadas em cursos de Pós-graduação em Educação das I.E.S públicas.

Bracht (1993), Kunz (1998) e Molina Neto (1998), também deram importante contribuição à pesquisa produzida na área da Educação Física e Esportes ao realizarem nos anos 90 análises críticas das produções científicas divulgadas em artigos publicados em periódicos nacionais

Bracht (1993), discutiu a questão da identidade epistemológica da Educação Física e fez uma retrospectiva histórica a respeito do surgimento dos cursos de pós-graduação em Educação Física e Esportes no Brasil.

Kunz (1998), constatou que muitas pesquisas de caráter disciplinar estão direcionadas para as funções do Movimento Humano. Verificou que o modelo científico mais utilizado nas pesquisas dessa área tanto para explicar os fenômenos naturais quanto os sociais e humanos, foi o da causalidade.

Por sua vez, Molina Neto (1998), discutiu os prejuízos causados à produção científica e a formação de recursos humanos devido a redução de tempo para formar mestres e doutores deixando as pesquisas poucos originais e desinteressantes para a solução das temáticas discutidas.

Outros autores, ainda nos anos 90, como Farinatti (1992a) e Laborinha (1992) *apud* Sousa (1999), contribuíram com o debate sobre a produção científica desenvolvida na área da Educação Física e Esportes.

Farinatti (1992a), pesquisou os problemas e necessidades da pesquisa em Educação Física no Brasil. Referiu-se aos preconceitos existentes em relação às pesquisas voltados à escola, privilegiando-se pesquisas teóricas ou descritivas.

Laborinha (1992) refletiu sobre a influência do positivismo e do humanismo na produção científica em Educação Física no Brasil desenvolvida entre a República Velha e os anos 80. Concluiu que o Positivismo se constituiu como corrente filosófica predominante nesta área, até o final dos anos 70 e início dos anos 80.

Laborinha (1992) explica que foi a partir das mudanças ocorridas no contexto sócio-econômico-político do País, a partir dos anos 80, que começaram a surgir os primeiros sinais de resistência ao positivismo na produção científica da Educação Física. Segundo essa autora, é a partir desse período que a produção científica da área voltou-se para temas relacionados ao humanismo e ao existencialismo.

Outro autor que voltou sua atenção para o estudo da produção científica da área foi Gobbi (1992) que analisou as pesquisas realizadas na área de Ciências do Esporte com o intuito de identificar o tipo de trabalho científico que se ressentia nesta área para melhor colaborar com o desempenho do profissional de treinamento desportivo. Esse autor verificou que o conhecimento científico na Ciência do Esporte tem sido produzido, em sua maioria, de forma reducionista, atrelado a paradigmas das ciências-mãe, dificultando a formulação de teorias e testagens das mesmas.

Silva (1997), chama a atenção para a importância de trabalhos realizados no final dos anos 80 e início dos anos 90, desenvolvidos por profissionais da área de Educação Física que realizaram seus estudos em programas de Pós-graduação em Educação. Ressalta que a relevância desses estudos

“(...) decorre do fato de terem colocado em cheque princípios e pressupostos teórico-filosóficos que durante muitos anos foram hegemônicos na literatura da área e nas diversas formas de expressão de seu fazer pedagógico”.(SILVA, p.7,1997)

Silva e Melo (2000) também se dedicaram ao estudo desse tema. Analisaram a produção científica desenvolvida por profissionais da área de Educação Física que realizaram cursos de Mestrado ou Doutorado em Educação. O objetivo das autoras foi analisar a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas dessas dissertações e teses, levando em consideração suas inter-relações com determinantes sócio-econômico-políticos. Concluíram que a vertente fenomenológica-hermenêutica é dominante nos trabalhos defendidos por esses profissionais da área de Educação Física nos Programas de Pós –graduação (*stricto sensu*) em Educação.

Recentemente Sousa (1999) analisou várias dissertações e teses dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física e Esportes no período de 1979 a 1997, averiguando o que há de

“novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil. O objetivo da autora foi investigar em que medida as pesquisas realizadas nesses cursos se configuravam como novas produções científicas

A autora identificou que nos anos 80 e 90, ocorreram inovações no que se refere às temáticas das dissertações. Como por exemplo: lazer, corporeidade e métodos de ensino de esportes para pessoas portadoras de deficiência. Apesar disso, ainda nos anos 80 e 90 a maioria das pesquisas apresentou ênfase em procedimentos de análise e tratamento de dados fundamentados em parâmetros quantitativos.

Sousa (1999) constatou, ainda, que nos anos 80 houve um predomínio de trabalhos voltados à área pedagógica, seguida das áreas relacionadas ao treinamento físico-esportivo, biológica, sócio-histórico-filosófica, psicológica e outras. Nos anos 90, os trabalhos com temáticas relacionadas à área pedagógica continuaram ocupando o primeiro lugar na preferência dos pesquisadores, porém seguidos daqueles relacionados às áreas psicológica, sócio-histórico-filosófica, do treinamento físico-esportivo, biológica e outras.

As investigações e os resultados já apresentados pelos pesquisadores, demonstraram que alguns problemas ainda permanecem sem respostas a respeito do que se produz na área de Educação Física e Esportes. Diversos autores que se preocuparam em “pesquisar as pesquisas” existentes nas áreas da Educação e da Educação Física, nas décadas de 70, 80, e 90 sugerem outros tipos de estudos sobre questões ainda não analisadas nas pesquisas sobre a produção científica dessa área.

Observando os estudos já desenvolvidos por outros autores, sobre a produção científica da área da Educação Física no Brasil, percebemos que apesar das contribuições trazidas não foram desenvolvidas pesquisas que tivessem como propósito analisar o tema Educação Infantil na produção científica dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

Entendemos que o estudo da produção científica voltada para Educação Infantil poderá contribuir para que sejam explicitados os rumos da pesquisa sobre esse tema. Isso poderá, levar os pesquisadores, interessados em estudos nessa área à novas reflexões e conseqüentes ações no campo da Educação Infantil. Isto nos motivou a desenvolver o presente estudo que tem como questão central:

Quais as tendências das pesquisas desenvolvidas nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, cujas temáticas estiveram voltadas para a Educação Infantil no período de 1979 a 2000, no que se refere a: frequência do tema Educação Infantil; temáticas

dominantes; objetivos priorizados pelos autores e concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nos textos das dissertações e teses?

Para responder a essa questão formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Resgatar a partir de revisão da literatura as principais concepções de Infância e Educação Infantil, presentes em livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam esse tema.
- b) Diagnosticar com que frequência e a partir de quando surge na produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil o tema da Educação Infantil;
- c) Identificar quais as temáticas dominantes nas dissertações e teses da área da Educação Física, voltadas para a Educação Infantil;
- d) Identificar quais os objetivos gerais priorizados pelos autores das dissertações e teses da área da Educação Física, cujas temáticas voltaram-se para a Educação Infantil;
- e) Analisar as principais concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nas dissertações e teses estudadas.

Esperamos que este estudo possibilite aos interessados no tema da Educação Infantil novas reflexões e desafios que possibilitem a realização de outras investigações sobre o assunto.

2. Procedimentos metodológicos

Caracterização do estudo:

O presente estudo é de natureza bibliográfica, visto que sua principal fonte de coleta de dados, são as dissertações e teses produzidas na área da Educação Física.

População:

A população do estudo compreendeu todas as dissertações e teses da área da Educação Física defendidas em 10 Programas de Mestrado e 05 de Doutorado, entre os anos de 1979 a 2000, nas seguintes instituições: ³

Quadro 01: Universidades brasileiras que possuem programas de Doutorado e/ou Mestrado em Educação Física.

Universidades	Mestrados	Doutorados
Universidade Castelo Branco- UCB/ Rio de Janeiro;	X	-
Universidade Estadual de Santa Catarina- UDESC;	X	-
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG;	X	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS	X	X
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC;	X	-
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM;	X	X
Universidade Gama Filho- UGF;	X	X
Universidade Estadual Paulista- UNESP/Rio Claro	X	-
Universidade Estadual de Campinas- Unicamp	X	X
Universidade de São Paulo- USP	X	X

Durante esse período foram defendidas nesses programas 1088 dissertações e 100 teses, conforme pode ser observado nos quadros 02e 03.

QUADRO 02: Mestrados em Educação Física, no Brasil, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2000.

	Instituição	Nome do Programa	Início do curso	Dissertações defendidas até 2000
01	USP	Educação Física	1977	203
02	UFSM	Ciência do Movimento Humano	1979	219
03	UGF	Educação Física	1985	170
04	Unicamp	Educação Física	1988	182
05	UFRGS	Ciências do Movimento Humano	1989	90
06	UFMG	Educação Física	1989	46
07	UNESP/Rio Claro	Ciências da Motricidade	1991	66
08	UCB/Rio de Janeiro	Ciência da Motricidade Humana	1992	74
09	UFSC	Educação Física	1996	31
10	UDESC	Ciências do Movimento Humano	1997	07
TOTAL		1088		

³ A população foi composta pelas dissertações e teses defendidas em Mestrados e Doutorados que no final do ano 2000, constavam da lista de cursos recomendados pela CAPES. A lista foi obtida na página da CAPES, disponível na internet no endereço: www.capes.gov.br

QUADRO 03: Doutorados em Educação Física, no Brasil, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2000.

	Instituição	Nome do programa	Início do curso	Teses até 2000
01	USP	Educação Física	1989	14
02	UFSM	Ciência do Movimento Humano	1991	25
03	Unicamp	Educação Física	1993	51
04	UGF	Educação Física	1994	11
05	UFRGS	Ciência do Movimento Humano	2000	00
TOTAL		100		

Esses dados foram obtidos a partir das listagens solicitadas junto às secretarias dos Programas. Também consultamos documentos encaminhados pelos Programas ao Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial – NUTES/UFU.

Amostragem:

A amostragem do estudo foi obtida através da técnica de seleção estratificada e sistemática.

As dissertações e teses foram primeiramente organizadas por curso e data de defesa (da mais antiga à mais recente).

A partir dessa forma de organização, foram selecionadas todas as dissertações e teses cujas temáticas estiveram voltadas para a Educação Infantil.⁴

Desse modo foram analisadas 28 dissertações e 03 teses, totalizando 31 trabalhos com o tema Educação Infantil. O **quadro 4** nos permite visualizar a distribuição das dissertações e teses selecionadas para o estudo de acordo com os programas de origem.

⁴ Para esta seleção tomamos como referência a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, especificamente sobre a Educação Infantil (Lei nº 9.394/96, Art. 29, 30 e 31). Esta lei menciona as etapas, características e idades relacionadas a Educação Infantil.

QUADRO 04: Número de defesas de dissertações e teses voltadas para o tema Educação Infantil, nos programas de Pós-graduação em Educação Física, mestrados e doutorados.

	Instituição	Dissertações voltadas para a Educação Infantil	Teses voltadas para a Educação Infantil	Total de dissertações e/ou teses voltadas para a Educação infantil
01	USP	07	-	07
02	UFSM	05	02	07
03	UGF	04	-	04
04	Unicamp	06	01	07
05	UFRGS	02	-	02
06	UFMG	-	-	-
07	UNESP/Rio Claro	-	-	-
08	UCB/Rio de Janeiro	03	-	03
09	UFSC	-	-	-
10	UDESC	01	-	01
TOTAL		28	03	31

A relação das dissertações e teses selecionadas para a amostra, encontram-se no **anexo 1**.

Coleta dos dados:

A coleta de dados deste estudo foi dividida da seguinte forma:

Em primeiro lugar realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de sistematizar informações sobre as concepções de Infância e Educação Infantil. Nosso objetivo com este procedimento foi possibilitar um melhor aprofundamento teórico sobre o objeto de nossa pesquisa e ao mesmo tempo subsidiar as análises das dissertações e teses.

Em segundo lugar analisamos os títulos e/ou resumos de todas as dissertações e teses defendidas no período em apreço com a finalidade de identificarmos aquelas cujas temáticas estiveram voltadas para a Educação Infantil.

Após essa etapa realizamos uma leitura analítica do material selecionado para amostra. As dissertações e teses foram parcialmente lidas, ou seja, analisamos o resumo, a introdução e os capítulos que possibilitavam responder aos nossos objetivos específicos.

Todas as dissertações e teses selecionadas para o estudo foram adquiridas no NUTESES/UFU.

Os dados foram registrados em fichas previamente elaboradas contendo itens como: autor, título, ano da defesa, temática, objetivos gerais e as principais concepções sobre Infância e Educação Infantil. (**Anexo 2**)

Análise dos dados:

A análise realizada foi do tipo quantitativo-qualitativa. Para melhor sistematizarmos os dados obtidos dividimos a análise em dois momentos interligados:

Análise dos elementos internos: relacionada ao exame sistemático dos elementos constitutivos das pesquisas, tais como: as temáticas centrais, os objetivos gerais propostos nos estudos e as principais concepções sobre Infância e Educação Infantil.

Análise das inter-relações: Esse procedimento implicou em identificar e sistematizar as relações estabelecidas entre as tendências e características das teses e dissertações estudadas com o debate mais amplo que envolve a Educação Infantil e a produção científica em Educação Física.

3. Os Caminhos da Exposição

Os dados obtidos através do levantamento bibliográfico e da análise do conteúdo das dissertações e teses relacionadas ao tema Educação Infantil possibilitaram organizar este estudo em quatro partes.

No **primeiro capítulo** expomos os resultados da revisão da literatura realizada. Descrevemos as principais concepções de Infância e Educação Infantil, presentes em livros, artigos científicos, dissertações e teses.

O **segundo capítulo** está dividido em três partes: Na primeira delas explicitamos a partir de quando, e com qual frequência, surge na produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil o tema da Educação Infantil. Na segunda parte expomos quais as temáticas sobre Educação Infantil, dominantes nessa produção. Por último, descrevemos e discutimos quais os objetivos gerais priorizados pelos autores das dissertações e teses da área da Educação Física cuja temática refere-se à Educação Infantil

O **terceiro capítulo** é dedicado às análises das principais concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nas dissertações e teses estudadas.

No **quarto capítulo** apresentamos as considerações finais do estudo. Nele em forma de síntese, discutimos os principais resultados do estudo, apresentando algumas conclusões e sugestões.

CAPÍTULO I

1. Concepções de infância e de Educação Infantil construídas no decorrer da história

Neste capítulo com o intuito de subsidiar teoricamente o desenvolvimento deste estudo sobre a produção científica dos Programas de Pós-graduação em Educação Física, voltada para a Educação Infantil discutimos algumas concepções sobre a Infância e sobre a Educação Infantil estabelecidas ao longo da história. Para isso dividimos o capítulo em quatro partes. Na primeira delas expomos como a Infância e a Educação Infantil foram compreendidas no período que vai das comunidades tribais à Antiguidade. Em seguida discorremos sobre a concepção de infância e Educação Infantil dominantes no mundo medieval. Na terceira parte abordamos como essas concepções se expressam da Modernidade aos dias atuais. Na última parte fazemos um breve relato sobre a Educação Infantil no Brasil.

Para a elaboração do capítulo consultamos algumas fontes bibliográficas: livros, artigos, teses e dissertações.

Antes de iniciarmos essa discussão, que adota como critério para exposição do assunto a organização cronológica, salientamos que a representação da infância surgiu em nossa civilização muito lentamente. De acordo com Gómez (1994, p.2) até fins do século XVIII a concepção de infância foi indiferenciada e confundida com a do adulto. Essa autora explica que até essa fase o desconhecimento das características próprias da criança era patente. Por esse motivo, o único modelo a ser seguido era o do adulto. A criança era forçada a entrar no modelo do comportamento do adulto, sob a imposição de regras previamente determinadas.

Segundo Gómez (1994) a análise da literatura sobre a infância nos permite dividi-la em dois momentos: o primeiro vai das comunidades primitivas¹ até o fim da modernidade. Nessa fase se observa uma indeterminação da categoria criança. O segundo momento, iniciado no fim da modernidade, representa o período em que aparece a formulação explícita dessa categoria, momento em que a criança foi separada da simbiose com o adulto. Nessa fase se consolida a sistematização de princípios e formas

¹ A denominação “comunidade primitiva”, é utilizada por Aníbal Ponce no livro “Educação e luta de classes”, 2001.

mais elaboradas de orientar a educação a partir da formulação das grandes correntes pedagógicas². (GÓMEZ, 1994, p.3)

Essas correntes pedagógicas ao sintetizarem as diferentes formas de conduzir e orientar a criança, partiram tanto dos modelos sociais, quanto das concepções de homem neles incorporadas e estabeleceram implícita ou explicitamente uma concepção de criança. (GÓMEZ, 1994)

Foi, portanto, a partir do século XVIII e de forma mais explícita por volta do século XIX, que se começou a estudar a particularidade da criança e a se identificar as formas de introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso. Aos poucos foi sendo construída uma concepção específica de criança, atrelada à delimitação da divisão etária, segundo seu desenvolvimento psicofisiológico. (GÓMEZ, 1994, p.3-4)

É na tentativa de explicitar como esse processo foi sendo constituído historicamente que organizamos os itens que se seguem.

1.1 As crianças e a educação infantil nas comunidades primitivas e no mundo Antigo.

Na sociedade primitiva, não existia uma concepção específica de criança. A criança era posta como membro da tribo adulta, tendo que se integrar ativamente neste meio social. A orientação acontecia através das autoridades mais velhas desta sociedade que estava voltada essencialmente para a conservação primária da própria espécie. (GÓMEZ, 1994, p. 8)

Ponce (2001) afirma que as crianças da comunidade primitiva, acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam na medida do possível e, como recompensa, recebiam sua porção de alimentos como qualquer outro da comunidade.

Na sociedade primitiva a criança era vista simplesmente como um membro a mais que tinha que ser forte para continuar vivendo e integrar-se à tribo de forma ativa. Adulto e criança formavam uma identidade, não existindo, portanto, uma divisão etária. (GÓMEZ, 1994, p.8)

Nessa sociedade primitiva sem classes e sem Estado, “a sobrevivência da criança, como um membro a mais do grupo, dependia de capacidade de sua progenitora defendê-la, do comprometimento de toda a sua tribo para ajudá-la a viver e de quanto mais forte fazia-se para poder continuar com os seus”.(GÓMEZ, 1994, p.9)

² Segundo Suchudolski (1984) as grandes correntes filosóficas que influenciaram a pedagogia foram as correntes essencialistas e existencialistas.

Dessa forma, a fortaleza da criança era uma vantagem para sua espécie, que assim não se extinguiu. Porém, contraditoriamente, a possibilidade de sobreviverem muitas crianças era difícil, em virtude da exigüidade de alimentos. Era, portanto desejável que ficassem poucas crianças, porém fortes. As crianças nessa comunidade, “(...) junto com os adultos, iam se criando aos poucos, imitando suas ações e, junto com eles, alcançando estados de maior força”. (GÓMEZ, 1994, p. 10)

O que imperava nessas comunidades era o maior respeito para com aqueles que possuíam maior iniciativa, criatividade e força. Os homens mais velhos, juntamente com as mulheres, assumiam em geral a responsabilidade de passar a cultura da tribo e as experiências aos mais novos (crianças). Esses ensinamentos se davam por meio da transmissão oral e das práticas das atividades diárias. Ressalte-se que as mulheres, os mais novos e os mais velhos ficavam sempre limitados ao território onde a tribo estava concentrada. (GÓMEZ, 1994; PONCE, 2001)

Um dos fundamentos da educação na sociedade primitiva era a assimilação do meio. Pouco a pouco os mais novos iam assimilando a cultura e os costumes, nos moldes estabelecidos pela prática do grupo. Tanto as crenças, quanto as práticas sociais eram aprendidas no convívio com os adultos. Porém, a educação dos mais novos não estava confiada a alguém em especial, muito menos à uma instituição, mas à vigilância difusa do meio. Não existia, portanto, um projeto educacional expreso, direcionado ou manifesto, o modelo educativo era o que a vida ensinava. “Tudo girava ao redor dos interesses e necessidades da tribo, sem instituições ou membros que determinassem o comportamento geral da coletividade”. (GÓMEZ, 1994, p.10-11)

Ponce (2001) afirma que a convivência diária que mantinha com os adultos introduzia as crianças nas crenças e nas práticas que seu grupo social tinha por melhores.

Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se aos seus ritmos e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. (LETOURNEAU apud PONCE, 2001, p.18.)

É possível afirmar que nas sociedades primitivas a educação era para a vida e por meio da vida: “para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava”. Além disso, ressalta-se que as crianças nunca eram castigadas durante o seu

aprendizado e, nem por isso deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente. (PONCE, 2001, p.19)

Os fins da educação na sociedade primitiva, enquanto uma sociedade sem classes, derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam de forma igualitária em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral.

“espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.” (Grifo do autor) (PONCE, 2001, p.21)

Ponce (2001), menciona que a educação não acontecia de modo formal, na época da comunidade primitiva. Os educadores, ou seja, os responsáveis por instruir o indivíduo eram os chefes de família (pai ou mãe). Muitas vezes esta educação acontecia conforme as convivências diárias que as crianças tinham com os adultos, através da companhia dos seus pais no trabalho, na comunidade. Só mais tarde em algumas ocasiões os adultos explicavam às crianças como elas deveriam se comportar em determinadas circunstâncias.

Resumidamente podemos dizer que a educação dos mais novos na sociedade primitiva bem como a concepção de infância, tinham uma função determinada pela prática mais ou menos espontânea frente à necessidade de sobrevivência de cada um dos membros da tribo. Essa prática levava a prole a assemelhar-se aos adultos e a se desenvolver como um a mais na tribo. O desenvolvimento dos mais novos deu-se, portanto com base nas disposições coletivas. O aprendizado nessa sociedade, cuja forma de organização contemplava todos os membros da tribo por igual, foi adquirido no âmbito da própria família, sem que existisse qualquer tipo de especialidade na educação dos mais novos. (GÓMEZ, 1994; PONCE, 2001).

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, deixou de sê-la a medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classe. O surgimento das classes sociais teve uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. (PONCE, 2001)

Quando a comunidade primitiva ainda não se havia dividido em classes, a própria simplicidade das práticas morais colocavam as crianças sem esforço no caminho do hábito, e não era necessária nenhuma disciplina. Portanto, *“a educação sistemática, organizada e violenta*

surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” (PONCE, 2001, p.28)

No momento em que surgiam a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem como conseqüências uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre trabalhadores e os sábios. Durante esse período aconteceu a transição da educação do homem primitivo para o homem antigo. Efetuaram transformações significativas nas finalidades da educação. Segundo Ponce (2001, p.36) a educação a partir desse momento passa a ter como fins específicos *“a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos”*.

Nesse contexto o ideal pedagógico não podia ser o mesmo para todos. As classes dominantes não apenas já possuíam ideais muito distintos dos da classe dominada, como também tentavam fazer com que a “massa laboriosa” aceitasse essa desigualdade de educação como algo imposto pela natureza das coisas, *“uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se”*. (PONCE, 2001, p.36)

Assim, quando os gregos entraram para a história restavam apenas alguns vestígios do comunismo primitivo.

Desde o século X até VIII a.C., as tribos gregas viveram quase que exclusivamente da agricultura, nesta época não existia comércio na Grécia. Só a partir do século VII a.C com o aumento do rendimento do trabalho humano a economia comercial começou a suplantá-la puramente agrícola. (PONCE, 2001)

Ponce (2001) ao referir-se à educação do homem antigo ressalta que Esparta e Atenas apresentavam aspectos diferenciados quanto à educação grega.

No que diz respeito ao povo espartano o Estado apoderava-se não só do jovem (a partir dos sete anos), mas também das mulheres que faziam parte desse exército. O que caracterizava essa educação militar era a disciplina rígida por meio da prática da ginástica controlada pelos éforos³. (PONCE, 2001)

Não existia entre os espartanos a instrução no sentido real da palavra, poucos sabiam ler e contar, eram proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos

³ Éforos: os cinco magistrados que representavam a classe aristocrática.

exercícios militares. De resto, o ensino resumia-se aos rigorosos exercícios militares e ao aprendizado da devoção da lealdade à cidade, enfim, ao desenvolvimento da destreza militar e da renúncia à própria individualidade. (PONCE, 2001)

Por sua vez, a educação dos atenienses, era mais flexível diferenciando-se daquela educação adotada pelos espartanos, severa e militarista. Atenas era considerada a cidade do saber e da arte. (PONCE 2001)

Ponce (2001, p. 49) assinala que pode ser afirmado que em Atenas a educação era livre e que o Estado não intervinha na designação dos professores, nem nas matérias que eram ensinadas, passando a se preocupar com a direção do jovem só a partir dos dezoito anos com a finalidade do aperfeiçoamento militar e cívico.

Ressalta ainda que as escolas elementares eram todas dirigidas por particulares, dos quais o Estado não exigia nenhuma garantia. Dessa forma a ausência de programas oficiais deixava os mestres em aparente liberdade. (PONCE, 2001, p.49)

Por outro lado, Ponce (2001) ressalta que o Estado regulamentava o tipo de educação que a criança deveria receber no seio familiar e nas escolas particulares, vigiando as convivências sociais e decência nas escolas.

O ideal da educação grega estava direcionado para a formação do homem das classes dirigentes.

Gómez (1994) destaca que a educação das crianças no mundo antigo estava baseada na disciplina através dos castigos a partir dos quais se formaria a obediência e a temperança, fundamentos essenciais para a formação de governantes e governados, entendendo-se aí, a desigualdade como fato natural.

Também merece destaque no mundo antigo a educação do povo romano. Roma, também passou como todos os povos conhecidos à sociedade de classes, baseada na escravidão. Sociedade marcada fundamentalmente pela divisão existente entre proprietários e escravos. Os filhos dos proprietários recebiam a sua educação ao lado dos pais acompanhando-os nos seus trabalhos, escutando as suas observações e ajudando-o nas suas tarefas mais simples. A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar. Para aprendê-lo a única maneira era a prática. (PONCE, 2001, p.61-62)

Conforme Postman (1999), os romanos “tomaram emprestados” dos gregos a idéia de escolarização e ainda desenvolveram uma compreensão da infância que superou a nação grega.

De forma geral é possível afirmar que a educação da criança no mundo antigo orientou-se de forma corporativa, em que os interesses do senhor impunha-se na forma de educar as futuras gerações tendo como base de todo o aprendizado a obediência, seguindo as necessidades e a especialização das novas funções que começaram a surgir. Muitas vezes a criança era afastada da família para que se estabelecesse o máximo de rigor na orientação e correção de seus atos. (GÓMEZ, 1994, PONCE, 2001, SALOMÃO, 1999)

1.2 Concepções de Infância e Educação Infantil dominante no mundo medieval.

A arte medieval nos revela que até por volta do século XII, desconhecia-se ou não tentava-se representar a infância. Segundo Ariès (1981, p.52) apenas o tamanho da criança a distinguia dos adultos. O autor afirma que os homens do século X e XI não se detinham diante da imagem da infância visto que esta era tida como um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança era rapidamente perdida.

Nos séculos XII e XIII, as representações infantis foram expressas em gravuras feitas sobre crianças. Na maioria dessas gravuras encontradas, em que eram retratadas as vidas em grupo, observava-se desenhos de crianças com característica de adulto (face, vestimenta). Em outros retratos as crianças apresentavam-se representando anjos ou o Menino Jesus.

Por volta do século XIII surgiram algumas representações infantis um pouco mais próximas do sentimento moderno, por exemplo, o anjo representado sob a aparência de um jovem adolescente.

Outro tipo de criança descrito por Ariés (1981, p.53) utilizado nas representações artísticas do período medieval está associado ao menino Jesus, ou a Nossa Senhora Menina, pois a infância nessa época se ligava ao mistério de maternidade da Virgem e ao culto de Maria. Além desta, o autor menciona outra forma de representação da criança nas artes, surgida posteriormente, na fase gótica: a criança nua. Destaca porém que o Menino Jesus nunca era representado despido. Em geral, aparecia nas telas castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou uma camisola. “*Ele só se desnudaria no final da Idade Média*”. Ariés (1981) exemplifica, ainda, que na arte medieval francesa a alma era representada por uma criança pequena, nua e em geral assexuada.

Segundo Ariès (1981, p. 166): “É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos” . Essa ausência de referência a idade, persistiu por muito tempo até o século XVII.

No que se refere à educação das crianças na Idade Média Ariès (1981), cita que a escola medieval não era destinada às crianças, eram reservada a um pequeno número de clérigos e acolhia, da mesma forma e indiferente às idades, crianças, jovens e adultos. “*Se considerarmos essa indiferença com relação à idade...não nos surpreenderemos em ver na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório*”. (p.166)

No século XIII os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Só a partir do século XV, as pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino. Com a evolução dessas instituições escolares houve a evolução paralela do sentimento das idades e da infância. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade, um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral, com disciplinas rigorosas e com classes numerosas. (ARIÈS,1981)

Na sociedade medieval Gómez (1994) cita que a concepção de criança passa por um processo de transição sendo esse período ambivalente e instável, com a predominância de uma luta entre o modelo antigo e modelo novo a ser seguido pelas crianças e adultos.

GÓMEZ (1994, p. 87) ainda afirma que no mundo medieval não se tinha espaço para as crianças, assim, no momento da concepção, os pequenos eram envolvidos a uma série de superstições e idéias, “segundo as quais as mães gestantes eram marcadas pela penúria ou a fortuna de ter concebido um filho em dias bons ou proibidos”.

Porém, foi também no período medieval, que as crianças passaram a receber um pouco mais de atenção do adulto e, em geral, das instituições que as acolhiam, especialmente quando o poder dessas instituições se viu comprometido, por exemplo, o poder da igreja. “*O clero então valeu-se da educação para preservar seu espaço de importância, favorecendo-se com isto a constituição de tímidos indícios na identificação da criança como uma categoria específica.*” (GÓMEZ, 1994, p.6)

Tal educação priorizou a formação dos monges, que ingressaram desde crianças⁴ tendo como principal aprendizado a leitura e a escrita, os trabalhos agrícolas, artísticos, cópia de manuscritos e conhecimentos sobre as Sagradas Escrituras.

No final da Idade Média, entre os séculos XIV e XVI, a presença de uma nova categoria social conformando a classe média, compreendendo mercadores e outros profissionais, estabeleceu outra forma de tratar as crianças. Gómez (1994) aponta que essa mudança caracterizou-se pela maneira de educar e controlar a vida das, as quais, após o nascimento eram conduzidas aos braços da “nutriz de leite”, como veremos no próximo item.

1.3. Concepções de Infância e Educação Infantil da Modernidade aos dias atuais

A infância começou a ser retratada na arte, na Idade Moderna, por volta do século XVII, quando as crianças apareceram nas gravuras sozinhas e menos desfiguradas que anteriormente. No século XVIII a descoberta da infância, atinge seu auge, quando artistas representam através de pinturas e desenhos o diálogo das crianças e dos adultos de sua família. Chamando, assim, de cenas de infâncias literárias revelando a primeira infância, o corpo e hábitos infantis, e a oralidade da criança. (ARIÈS, 1981)

Acredita-se que um dos responsáveis pela ausência da imagem infantil tenha sido Santo Agostinho, através da teologia cristã, que pregava uma imagem dramática da infância. Para ele a infância era:

“... o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal”. (BADINTER 1985, p. 55)

Conforme Badinter (1985), o pensamento de Santo Agostinho prolongou-se até o fim do século XVII. Descartes reafirmou esse tipo de pensamento ao conceituar a infância como ocasião do pecado ou ocasião do erro, “a infância é antes de mais nada fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob a total dependência do corpo. Sendo assim Descartes e Santo Agostinho atribuíram à infância o peso do erro ou pecado, a infância é um mal” (BADINTER, 1985, p.61 e 63)

⁴ Tal educação acontecia aos seis ou sete anos e ia até os quatorze ou quinze anos. Cf. Gómez (1994, p.79) .

Relatou Badinter (1985) que nesse período, toda criança era tida como estorvo. A primeira rejeição registrada era a recusa das mães para amamentar seus filhos. Qualquer classe econômica contratava as amas-de-leite. Na França por volta do século XIII existia a agência de amas-de-leite, que a princípio era exclusivo para famílias aristocráticas.

Outro exemplo que a autora expõe são os três atos de abandono que aconteceram por volta do século XVII e século XVIII:

- 1) A entrega à ama (após o nascimento da criança);
- 2) A entrega à governanta e ao preceptor (ao voltar da casa da ama as crianças eram imediatamente confiadas a uma governanta até os sete anos e em seguida os meninos eram entregues a um preceptor);
- 3) A entrega ao internato (aos dez anos a criança era afastada de casa para aperfeiçoar sua educação.)

Badinter (1985) explica que no século XVII e sobretudo no século XVIII, a educação da criança, principalmente a das classes burguesas ou aristocráticas, seguia aproximadamente o mesmo ritual, ou seja: a criança vivia no máximo cinco ou seis anos sob o teto familiar (o que não significava absolutamente que vivia com os seus pais), depois conhecia a solidão prolongada, a falta de cuidados, um verdadeiro abandono moral e afetivo.

Por muito tempo a criança foi considerada um empecilho, pois por volta do século XVIII afirmava-se que as dificuldades causadas pelas mesmas para as mulheres que eram obrigadas a trabalhar para viver, eram dignas de considerações. (BADINTER, 1985)

Constata-se, portanto, que as instituições educacionais direcionadas para a educação das crianças pequenas têm uma história relativamente recente e bastante curiosa, pois não surgiram com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais. (SOUZA, 1996)

A preocupação com a educação institucionalizadas, mais sistemática, das crianças menores de 6 anos só aconteceu com a Revolução Industrial. Sentiu-se a necessidade de um lugar que tivesse um atendimento às necessidades assistenciais e sociais. Foi a partir desse marco que houve uma preocupação maior com as crianças das mães que trabalhavam fora do lar. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

Enquanto o mercado de trabalho recrutava um número maior de mão-de-obra, as mulheres assumiram atividades fora do lar, provocando a necessidade da existência de um espaço que cuidasse de seus filhos, enquanto as mesmas trabalhavam, surgindo assim, as instituições que

abrigavam estas crianças. Tais instituições foram introduzidas na sociedade para atender às reivindicações das mães trabalhadoras. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

No Brasil, por volta de 1550 a 1560 os jesuítas já se preocupavam com as crianças, ou melhor, com os pequenos índios que habitavam a colônia. Contudo, essa preocupação em cuidar desses índios não era nada mais do que o interesse de catequizá-los. Os adultos entregavam seus filhos para que os padres ensinassem a doutrina cristã, os bons costumes, a cantar e tocar instrumentos. As crianças indígenas passaram a ser alvo do trabalho dos jesuítas, pois por meio delas conseguiriam a aproximação dos pais. (DEL PRIORE, 1999).

Kuhlmann Júnior (1998) explica que nessa época também eram trazidas, crianças órfãs de Portugal, ou filhos de pai português e mãe brasileira para atuarem como mediadoras nesta relação. Essas crianças, em contato com as crianças indígenas, aprendiam a língua e trabalhavam como intérpretes para os jesuítas.

Segundo Del Priore (1999), ficou difícil conceituar a criança nos primeiros séculos de colonização, por esse período ser marcado pela instabilidade e a permanente inconstância populacional. Palavras como “Meúdos, ingênuos, infantes”, são encontradas nos documentos para caracterizar as crianças da época, na vida social da América Portuguesa.

Localizar e conceituar a criança num determinado momento histórico no Brasil não é tarefa fácil, pois conforme Salomão (1999), a história da infância em nosso País é apresentada pelas memórias e em livros de autores estrangeiros.

Salomão (1999) menciona diversas contribuições estrangeiras que de uma forma ou outra definiram a infância no Brasil. Estes autores estrangeiros passaram pelo Brasil e descreveram o que viram neste País. Dentre eles podemos citar Robert Walsh (1828), Carl Schlithorst (1846), Ferdinand Denis (1816) e Kidder & Fletcher (1853). De um modo geral, estes autores descreviam que crianças brancas só brincavam com crianças escravas negras devido à venda da mãe e do filho como escravos; que a puberdade começava muito cedo (10 a 11 anos); que as mulheres negras deixavam de amamentar seus filhos para ser a ama-de-leite; que na época exigiam que algumas crianças fossem deixadas na Enjeitaria e se sobrevivessem seriam livres.

Conforme Nicolau (2000), durante os séculos XVII e XVIII, podem ser identificados alguns educadores que marcaram e que contribuíram com novas idéias pedagógicas para a Educação Infantil, como: Rousseau (1712 - 1778), Pestalozzi (1746 - 1827) e Fröbel (1782-1852), dentre outros. Neste texto, porém, daremos destaque aos estudos de Rousseau e Froebel.

Rousseau combateu idéias que predominavam há muito tempo, chamando atenção para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Entendia que a criança não podia mais ser entendida como um adulto em miniatura, e sim como um ser com idéias, vestimentas e características próprias.

Segundo Cambi (1999) o pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio* e o do *Contrato social*. Dois modelos alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si. Apesar da importância dessas duas obras priorizaremos as idéias expostas no *Emílio*, pela maior afinidade temática com o assunto abordado neste capítulo.

No *Emílio*, Rousseau discute a educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através do seu “retorno à natureza”, ou seja: “*à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil*” (CAMBI, 1999, p.346)

As idéias de Rousseau implicaram em mudanças significativas nos métodos de educação, por chamarem atenção para a necessidade de por a criança no centro da ação educativa. Além disso, para Rousseau a educação deve ocorrer de modo “natural”, distante das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo da criança. (CAMBI, 1999, p.346)

Segundo Cambi (1999, p.346) “natureza” para Rousseau assume pelo menos três significados diferentes:

1- Como oposição àquilo que é social; 2- Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3- Como exigência de um contínuo contato com o ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno.

Na obra de Rousseau expressam-se inovações extremamente originais e de grande importância para a evolução do pensamento pedagógico moderno. Dentre essas contribuições, três aspectos merecem destaque: a) a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, diversas da que são próprias da idade adulta; b) o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; c) a atenção dedicada à antinomia e à

contraditoriedade da relação educativa, expressa na ação dialética autoridade liberdade. (CAMBI, 1999, p.346-347)

Estes três temas (puericentrismo, aprendizagem motivada e dialética autoridade-liberdade) estão na base de grande parte da pedagogia contemporânea.

Ainda de acordo com Cambi (1999) o século XIX é aberto com uma grande “revolução cultural”, herdeira das vozes mais heréticas do iluminismo (como por exemplo: Rousseau, Kant e Goethe) bem como do espírito da Revolução Francesa, mas que se contrapõe nitidamente à cultura setecentista pela sua referência ao indivíduo e ao sentimento, à história e à nação, à tradição e ao irracional, contra o predomínio da crítica e da “razão”. Essa nova forma cultural que abrangeu a literatura, a filosofia, a ciência, as artes, a política, a historiografia e os costumes, de forma geral, qualificou-se como “romântica”.

Foi com Friedrich Fröbel que a pedagogia romântica atingiu o seu ápice. Fröbel é considerado o pedagogo do romantismo. “O mundo inteiro para ele é a imagem sensível do devenir do espírito humano”. (CAMBI, 1999, p.425).

Existe, três aspectos que têm sido destacados na literatura, como de suma relevância no pensamento educativo de Fröbel.⁵

O primeiro deles diz respeito à concepção da infância. Fröbel parte de um pressuposto religioso, que vê Deus, imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela como sua unidade e o centro motor. Com base nesse pressuposto definido por Fröbel como cristão, a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina. Fröbel acreditava que se na criança está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver. Acreditava que era necessário reforçar na criança sua capacidade criativa, sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo e dominá-lo. A atividade específica da criança é o jogo, considerado também por Fröbel como o mais alto grau de desenvolvimento do espírito humano.

O segundo aspecto refere-se à organização dos Jardins de Infância. É importante ressaltar que antes de Fröbel, houve na Alemanha interesse pela crianças em idade pré-escolar, em geral na forma de creches. Estas porém, não estavam voltadas, em geral, para a educação dessas crianças. Tinham sim o propósito de guardá-las e/ou vigiá-las. Os Jardins da Infância de Fröbel, porém, mas do que isso, pretendiam dar uma educação baseada na família unida a Deus, à

⁵ Ver a respeito CAMBI, 1999; KOCH, 1985; NICOLAU, 2000.

humanidade e à natureza. Fröbel comparava a criança a uma semente que tem um potencial genético, a qual, sendo estimulada, poderia desenvolver-se como uma planta. A função da professora então, seria comparada com a de um jardineiro, que cuidando e melhorando a semente ajudaria no desenvolvimento da planta (criança). (KOCH, 1985, CAMBI, 1999, SOUZA, 1987)

Fröbel entendia que o papel da jardineira (professora do Jardim de Infância), deveria ser o de responsabilizar-se pelo oferecimento e manutenção das condições essenciais que propiciem o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social. Por isso:

“as ‘jardineiras’ devem ser preparadas como ‘medianeiras’ entre as naturais qualidades educativas da mãe e os reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães. Que se acham um tanto impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna” (KOCH, 1985, p.62)

O terceiro aspecto relaciona-se à didática para a primeira infância. O método fröbeliano, não só ressaltava a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética, como central na organização do trabalho dos Jardins, como também desenvolveu uma teoria dos “dados”⁶, um dos aspectos mais criticados de sua obra, pelo caráter apriorístico, artificioso e matematizante, portanto abstrato. (CAMBI, 1999, p. 426)

Fröbel promoveu, assim, uma mudança significativa na estrutura das instituições que existiam para atender as crianças daquela época. O pedagogo alemão desenvolveu uma teoria, preocupado com o potencial educável das crianças, valorizando o gesto, o canto e a linguagem e elaborou uma didática para o uso pré-escolar, destacando o brinquedo e o trabalho manual. Acreditava que “não se educa a criança para a vida adulta e sim para vida que a rodeia”. (SOUZA, 1996, p. 03)

De forma geral, é possível afirmar que a partir do século XVIII, dominar a criança a partir do controle físico não era o importante. Segundo DeMause *apud* Gómez (1994), a principal preocupação passa a ser o domínio de sua mente, assegurando o controle de seu interior, tanto das raivas, de suas necessidades, quanto de seu apetite sexual e sua vontade.

⁶ “Os “dados” são uma espécie de material didático, construído de objetos geométricos; estes devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, sendo dotados de valor simbólico além de didático....Os “dados” são a esfera (símbolo da unidade e do movimento); um cubo e um cilindro; um cubo dividido em oito cubinhos; um cubo dividido em 27 tijolinhos; depois outras figuras geométricas sólidas, de variada composição.” (CAMBI, 1999, p 426)

A educação higiênica começa desde cedo, sendo amamentada por sua mãe, e liberado seu corpo das faixas e dos purgantes brutais dados para lavar seu interior. A moral deixa de lado as brincadeiras, substituindo-as pelas rezas. Os açoites deixam de ser sistemáticos, substituídos pelos castigos morais. O nascimento da pediatria promoveu o cuidado mais próximo das crianças por seus pais, reduzindo-se consideravelmente a mortalidade infantil. (DeMAUSE apud GÓMEZ, 1994, p. 124)

Conforme Gómez (1994) a preocupação da educação da criança no século XIX, era guiá-la pelo bom caminho, ensinando-a a adaptar-se ao meio, socializando-a de forma predeterminada. Em relação aos pais, teriam que preocupar-se não só com a maneira ocasional de educar os filhos, de dedicar-lhes tempo e dinheiro, mas também a ajudar a mãe a cuidar deles. A autora ressalta que essa colaboração implicava na verdadeira participação dos dois pais, levando-se em conta as idéias de corrigir e formar hábitos, propondo superar castigos físicos e morais.

Observa-se portanto que até o início do século XIX a história da criança é marcada pela prática difusa do adulto. A criança foi sendo conduzida de acordo com a forma de atuar e pensar segundo os interesses deste. Como afirmamos no início do capítulo, não existiu até esse momento uma clara definição da criança enquanto entidade própria, com características específicas de desenvolvimento, gostos e opiniões. Apenas com as modificações ocorridas com a passagem da Modernidade para a época Contemporânea, a história da criança passou a registrar mudanças significativas. Começam a partir de então a surgir diferentes concepções de infância que vão se constituir em importantes referenciais teóricos.

Ponce (2001) explica que por volta de 1900 surge a “nova didática”, que propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar observando a personalidade biológica e psicológica da criança. Essa “nova educação” compreendeu também em proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse “...de acordo com a idéia de humanidade com o seu destino completo”. Surgindo a partir daí a nova educação que “ataca a rigidez dos velhos programas, a tortura dos horários inflexíveis, dos exames desnecessários”... (p.162 e 160)

De acordo com Gómez (1994) o pensamento contemporâneo orientará a vida da criança no processo de sistematização e transformação de formas mais elaboradas para conduzir sua educação, tanto em nível geral ou social quanto específico, com o processo de escolarização.

Kramer (1998) explica que a compreensão da experiência exige uma retomada histórico-filosófica dos paradigmas que orientam as diferentes concepções de infância que vão se constituindo através dos tempos. Segundo essa autora, na época contemporânea crianças e

adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. “*Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo adulto*”. (KRAMER,1998,p.37)

De acordo com Kramer (1998) uma das conseqüências mais importantes do sentimento moderno da infância foi, certamente, o afastamento do adulto da criança. Ressalta, ainda que:

A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos”. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial.

Kramer (1998) chama atenção para as novas formas de violência às quais as crianças na atualidade estão sujeitas, engendradas pelas tecnologias eletrônicas e ressalta a necessidade de construirmos instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje. Como exemplos cita as agendas lotadas das crianças pequenas; a televisão que se transforma em babá; a ausência constante dos pais; a ausência de carinho compensada com objetos; a erotização da infância; a cultura do consumo, dentre outros problemas atuais enfrentados pelas crianças e por aqueles que têm a responsabilidade de educá-las.

Ao nosso ver, as violências mais graves vão além dessas apontadas por Kramer (1998) e estão associadas ao trabalho infantil, à exploração sexual de menores e principalmente, à situação de miséria e abandono com os quais milhões de crianças têm que conviver todos os dias, em diferentes partes do mundo.

Kramer (1998) também explica que os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornaram-se estranhos da própria casa. “*Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e o objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela*”. (p.38)

Alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, podem ser expressos na ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças; no individualismo desencadeado pela ausência do outro e no desaparecimento da relação de alteridade. Todas essas são questões que precisam ser analisadas com maior profundidade. (KRAMER, 1998)

1.4 Breve relato sobre a Educação Infantil no Brasil

Da mesma forma que desencadearam-se propostas de Educação Infantil no restante do mundo, o Brasil percorreu vários caminhos na busca de viabilizar o acompanhamento da criança de acordo com suas necessidades sociais.

Assim como surgiram as instituições pré-escolares em outros Países devido a Revolução Industrial, também foram surgindo as instituições no Brasil. Com o advento da Revolução Industrial, e a definição de várias teorias que se preocupavam em desvendar o desenvolvimento do ser humano, acreditava-se que seria oportuno haver um local especializado, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento pleno e sadio do indivíduo. Só então, a partir da metade do século XIX, é que foram sendo difundidas no Brasil as instituições com uma nova concepção assistencial. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

Contudo Kuhlmann Júnior (1998, p.81) deixou claro que:

“O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens”

No Brasil, por volta de 1890, emergia um maior número de instituições de Educação Infantil e em consequência aumentava a responsabilidade da mulher contribuição na renda familiar, ou seja, a assistência e guarda de crianças de zero a seis anos surgia como necessidade social, para a produção e crescimento sócio-político do País. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

Apenas em 1932 com a aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública, foi criado um instrumento jurídico regulando o trabalho da mulher, cuja providência principal foi a obrigatoriedade de creches nos estabelecimentos que trabalhassem aproximadamente trinta mulheres, porém tal exigência nunca era cumprida. Da mesma forma que tal instrumento foi regulamentado ele foi abolido, ou melhor, dizendo, desaconselhado pelo Ministério do Trabalho em 1950, devido as instalações serem inadequadas, e muito dispendiosa e, por fim, pela falta de profissionais da área. (SOUZA, 1996)

Assim, iniciaram-se as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, vejamos algumas delas espalhadas em nosso país.

Uma entidade importante que surgiu no ano de 1899 foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, fundado por Arthur Moncorvo Filho (médico). Anos depois (1929) o instituto já possuía muitas filiais: Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Santos e outros. Podemos considerar que esta instituição foi o marco inicial para o surgimento das demais entidades infantis no Brasil. (KUHLMANN JUNIOR, 1998)

Em Teresina a instituição Lélia Avelino foi fundada em 1933 também para as crianças de 4 a 6 anos com objetivos de proporcionar desenvolvimento das artes nas crianças. (KUHLMANN JUNIOR, 2000)

Aproximadamente em 1935 com a direção de Mário de Andrade surgiu uma nova instituição chamada de *parque infantil*, uma proposta inovadora por receber crianças de 3 a 12 anos fora do horário escolar. Por volta da década de 1940, o parque infantil expande-se em outros locais como Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. (FARIA, 1999)

Em 1940, em Porto Alegre, o jardim de infância era destinado às crianças de 4 a 6 anos em meio período. As instituições localizavam-se em praças públicas e adotavam a teoria frobeliana ou seja, os mesmos métodos de Fröbel.

A partir deste marco, em que muitas instituições começaram a ser implantadas no Brasil, tornou-se importante a ampliação de espaços que suprissem tal carência. Assim, foram surgindo leis que asseguravam direitos às crianças de zero a seis anos. Salomão (1999, p.99) citou:

“Somente em 1961, a LDB - Lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - entrou em vigor e dedicou apenas dois artigos à educação pré-escolar, onde estimulavam as empresas a organizarem instituições de educação pré-primária”.

Outro passo importante para a Educação Infantil, no Brasil, foi dado com a nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Nesse documento, vários artigos fazem menção à Educação Infantil, em especial citamos:

“Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (1998, p. 44-45)

Atualmente a Educação Básica Infantil como é denominada na LDB tem como princípio, atender crianças de zero a seis anos com a finalidade do desenvolvimento integral. Observamos que esta Lei define claramente as nomenclaturas das divisões de séries da Educação Infantil, separando as crianças em dois grupos etários: de zero a três anos (creches), de três a seis anos (pré-escola).

Kramer *apud* Sousa (1996) ressalta as distinções generalizadas feitas pelas creches e pré-escolas:

“Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos –, ora pelo tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação diária em ‘horário integral’, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em ‘meio período’. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional”. (SOUSA, 1996, p.30)

Fonseca (1987) *apud* Sousa (1996), mostrou de forma sintetizada as funções atribuídas à Educação Infantil ao longo de sua história, vejamos:

“asilo, guarda, refúgio, proteção, depósito de crianças; educação compensatória; correção de desvios da estrutura socioeconômica; antídoto contra o fracasso escolar; preparação para o 1º grau; substituto e/ou complemento da família; escola precoce; valor intrínseco: educação e assistência”. (p.49)

Tratando-se do Brasil uma das conquistas dos anos 80, relativo aos direitos e deveres das crianças, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1988. Segundo o Estatuto esta doutrina veio para mudar o quadro em que se encontravam a infância e a juventude brasileira,

impondo deveres aos cidadãos, ao Governo, a família e a sociedade, bem como a conscientização no seu modo de pensar e agir.

Apesar de lei e estatutos criados para amparar as crianças, percebemos que o abandono das mesmas esteve presente em toda parte do mundo, em toda a história da infância, manifestando de diferentes formas. Esse fato, infelizmente, perdura até os dias de hoje e é mais grave em países como o Brasil. Quanto a isso Kramer (1995, p.110), afirma que existe uma enorme discrepância entre a valorização dada à criança em nível do discurso e a situação real da infância brasileira.

“O problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, muito menos na sua divisão de classes sociais. A criança é concebida a partir de um modelo único e abstrato, mas que se concretiza numa suposta criança da classe média. Assim, o atendimento proposto tem, em geral, um caráter compensatório, procurando remediar e recuperar as desvantagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos”.

A preocupação com a Educação Infantil trouxe muitas reflexões importantes, de forma a tornar-se um desafio global no início deste milênio. A tônica do problema centraliza-se na efetivação de um processo educacional que possibilite formar um cidadão pleno.

CAPÍTULO II

1. Frequência, temáticas e objetivos das dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil

O presente capítulo tem como objetivos expor com que frequência e a partir de quando surge na produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil o tema da Educação Infantil. Também descrevemos quais as temáticas predominantes nas dissertações e teses da área da Educação Física, voltadas para a Educação Infantil. Procuramos com isso explicitar os principais assuntos que vêm interessando aos autores e, ao mesmo tempo, chamar atenção para as lacunas persistentes nessa produção.

Além disso, analisamos os objetivos gerais priorizados pelos autores das dissertações e teses da área da Educação Física, cujas temáticas voltaram-se para a Educação Infantil.

O capítulo está dividido em três partes: Na primeira delas fornecemos dados sobre quando e com qual a frequência o tema da Educação Infantil surge nas teses e dissertações defendidas nos Mestrados e Doutorados em Educação Física. Expomos na segunda parte quais as temáticas sobre Educação Infantil que têm predominado nessa produção. Na terceira parte, discutimos quais os objetivos gerais priorizados pelos autores dessas dissertações e teses.

1.1 Surgimento do tema Educação Infantil nas Dissertações e Teses da área da Educação Física no Brasil.

1.1.1 Mestrados

Os programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil surgiram efetivamente, a partir de 1977, com a implantação do curso de mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo - USP. A defesa da primeira dissertação da América Latina, nessa área, ocorreu, também nessa instituição, no ano de 1979, intitulada: “Noção do ritmo da criança” por NAVARRO (1979). Logo após surgiram mais dois mestrados: em Ciência do Movimento Humano, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1979) e o mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1980) (curso extinto).

Entre 1985 e 1989 surgiram mais 04 programas de mestrado em Educação Física.

Em 1985 foi criado o primeiro mestrado em Educação Física em uma Instituição privada de Ensino Superior: na Universidade Gama Filho - UGF. Em 1988 foi teve início o mestrado da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e no ano seguinte, em 1989, foram criados os mestrados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

A partir dos anos 90 foram criados os mestrados em Ciências da Motricidade na UNESP/Rio Claro, em 1991; mestrado em Educação Física na UERJ, em 1993 (curso extinto); mestrado em Ciência da Motricidade Humana na Universidade Castelo Branco, em 1995; mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1996 e mestrado em Ciência da Motricidade Humana na UDESC, em 1997. Portanto, entre os anos de 1977 a 1997 surgiram 12 mestrados em Educação Física no Brasil.

Esses mestrados foram criados com o objetivo de qualificar docentes para o ensino superior e formar pesquisadores em Educação Física.

SILVA (1997), afirma que esses programas passaram por algumas alterações, a partir de 1988, como por exemplo: ampliação de áreas de concentração, mudanças na denominação das já existentes, bem como a definição de um número maior de linhas de pesquisas que, de modo geral, pouco influenciaram nas formas de funcionamento dos cursos.

Entre os anos de 1979 a 2000, foram defendidas nos dez mestrados selecionados para este estudo 1120 dissertações, assim distribuídas:

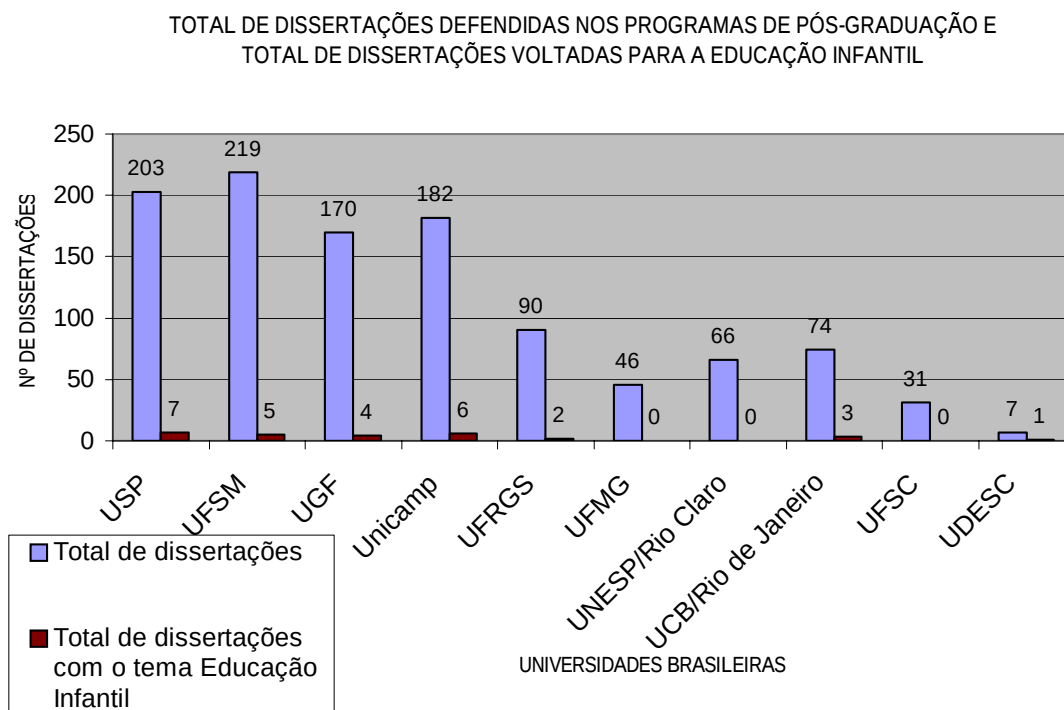
- ◆ USP- 203
- ◆ UFSM -219
- ◆ Unicamp -182
- ◆ UGF -170
- ◆ UFRGS- 90
- ◆ UCB/ Rio de Janeiro- 74
- ◆ UNESP/Rio Claro - 66
- ◆ UFMG - 46
- ◆ UFSC - 31

♦ UDESC - 07

Dentre essas 1088 pesquisas, defendidas no intervalo de 21 anos (1979-2000), apenas 28 versaram sobre o tema da Educação Infantil, ou seja apenas 2,57% do total da produção de dissertações do País.

Essas 28 dissertações foram defendidas em 07 mestrados, quais sejam: USP (07 dissertações); UFSM (05 dissertações); UGF (04 dissertações); Unicamp (06 dissertações); UFRGS (02 dissertações); UCB/Rio de Janeiro (03 dissertações); UDESC (01 dissertação).

O **gráfico 01** permite-nos visualizar o total de dissertações defendidas no período de 1979 a 2000, por instituição, bem como o número de dissertações com temáticas voltadas para a Educação Infantil.



O gráfico 01 evidencia que em alguns programas de Mestrado em Educação Física, desenvolvidos na UFMG, UNESP- Rio Claro e UFSC, o tema da Educação Infantil não foi abordado em nenhuma dissertação defendida, no período analisado.

1.1.2 Doutorados

Em 1989 foi criado o primeiro doutorado em Educação Física no Brasil, na Universidade de São Paulo - USP. A primeira tese brasileira em Educação física também foi defendida nessa instituição, no ano de 1994, intitulada: “Crescimento, composição e desempenho motor em crianças e adolescentes do município de Londrina (PR), Brasil” defendida por GUEDES (1994).

O segundo Curso de doutorado em Educação Física, no Brasil, foi criado na Universidade Federal de Santa Maria, em 1991.

Dois anos após, em 1993 teve início mais um curso de doutorado em Educação Física na Unicamp e em 1994, teve início o doutorado da Universidade Gama Filho.

Posteriormente, no ano de 2000 foi criado o doutorado em Ciência do Movimento Humano na UFRGS.

Observa-se, portanto, que no Brasil até o final dos anos 80, apenas um curso de Doutorado foi implantado, na USP (1989). Os demais tiveram início nos anos 90: Unicamp (1993), UGF (1994), UFSM (1991) e UFRGS (2000).

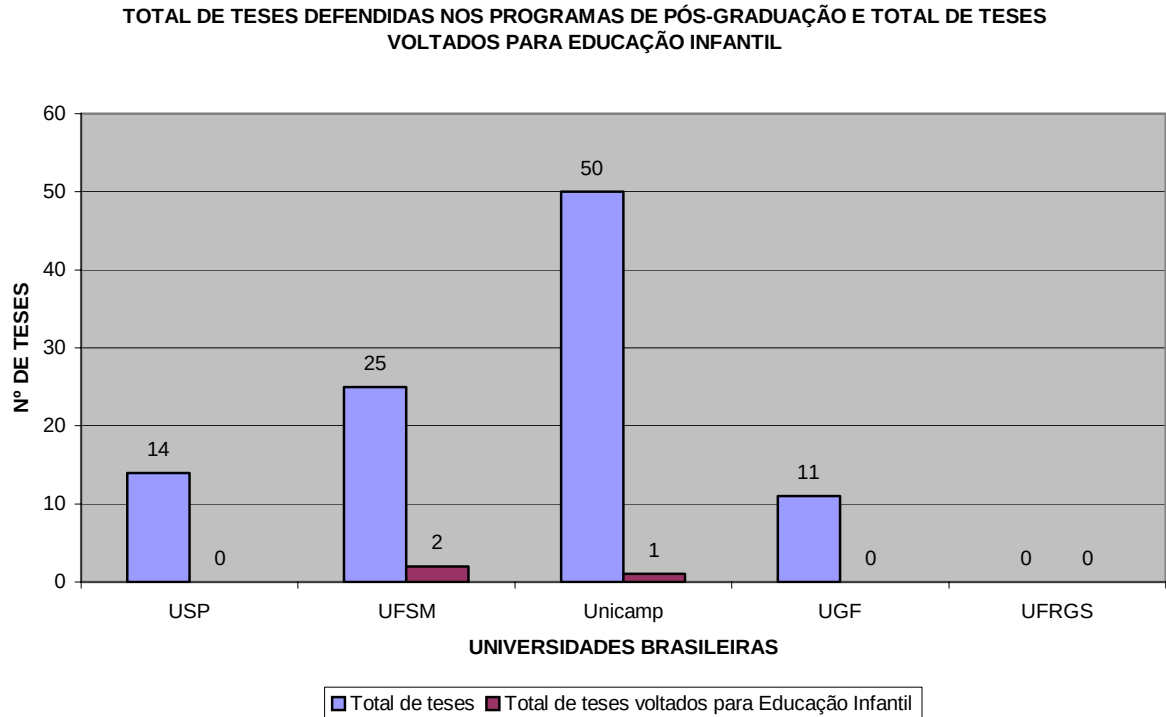
Desse modo, até o final do ano 2000, a área de Educação Física, no Brasil, contava com 10 mestrados recomendados pela CAPES e 05 doutorados.

Do ano de 1994, ano da defesa da primeira tese, até o ano 2000 já foram defendidas 100 teses. Deste total 14 foram defendidas na USP; 50 foram defendidas na Unicamp; 11 na UGF e 25 na UFSM. Na UFRGS até o final do período pesquisado não havia sido defendida nenhuma tese, visto que foi criado em 2000.

Dentre essas 100 teses defendidas no período estudado, apenas 03 referem-se à Educação Infantil o equivalente a 3% do total das teses produzidas.

O **gráfico 02** nos permite visualizar o total de teses defendidas no período de 1989 a 2000, por instituição, bem como o número de teses com temáticas voltadas para a Educação Infantil .

O gráfico 02 demonstra que nos doutorados em Educação Física da USP e UGF não foram defendidas teses referentes ao tema Educação Infantil.



1.2. Dissertações e teses relacionadas à Educação Infantil de acordo com o ano de defesa e instituição.

1.2.1. Dissertações

O tema da Educação Infantil foi suscitando, lentamente, o interesse dos pesquisadores da área da Educação Física. A primeira dissertação defendida nos Mestrados em Educação Física, no Brasil, com temática direcionada para a Educação Infantil, foi defendida no ano de 1980 na USP por FERREIRA (amostra 01). Apenas em 1983 foi defendida a segunda dissertação voltada para esse tema, no Mestrado em Educação Física da UFSM por MYOTIN (amostra 08).

No ano de 1984 também na USP foi defendida mais uma dissertação por GUISELINI (amostra 02). Porém, no ano de 1985 observa-se um discreto aumento no número de dissertações defendidas, sobre esse tema, em relação aos anos anteriores. Nesse ano foram defendidas três dissertações: duas na USP por BÖHME (amostra 03) e por MUÑOZ (amostra 04) e uma na UFSM por MOREIRA (amostra 09).

Nos anos de 1986 e 1987, nenhuma dissertação com temática voltada para a Educação Infantil, foi defendida, nos Mestrados em Educação Física brasileiros. É importante ressaltar que nesse período estavam em funcionamento 03 cursos de Mestrado em Educação Física e que foram defendidas um total de 40 dissertações.

Em 1988 duas dissertações foram defendidas sobre o tema Educação Infantil: uma na USP por GALLARDO (amostra 05) e outra na UFSM por MASSANEIRO (amostra 10). No ano de 1989 apenas uma dissertação foi defendida na UFSM por RAMALHO (amostra 11).

No ano de 1990 três dissertações foram defendidas, duas na USP por ARANTES (amostra 06) e por ARRUDA (amostra 07) e uma na UGF por BENDA (amostra 13). Porém, em 1991 nenhuma dissertação relacionada à Educação Infantil foi defendida.

Em 1992 apenas uma dissertação foi produzida sobre esse tema, na UGF por ALBERGARIA (amostra 14) e em 1993 não houve trabalhos sobre essa temática.

No ano de 1994 mais duas dissertações foram defendidas na Unicamp por MELO (amostra 17) e por PORTO (amostra 18). Em 1995, também na Unicamp por AVEIRO (amostra 19), foi realizado mais um trabalho sobre Educação Infantil.

No ano de 1996 três dissertações foram defendidas: na Unicamp por GARAGNANI (amostra 20), na UFGRS por PALMA (amostra 23) e na UCB/Castelo Branco por ROCHA (amostra 27).

Em 1997 mais três dissertações foram defendidas sobre o tema: duas na UGF por MUNIZ (amostra 15) e por ROCHA (amostra 16) e uma na UFSM por TREVISAN (amostra 12). Em 1998 apenas uma dissertação versou sobre esse assunto na UCB/Rio de Janeiro por MARAVALHO (amostra 25). O mesmo ocorreu em 1999, ou seja, apenas uma dissertação abordou o tema da Educação Infantil, na UFRGS por RODRIGUES (amostra 24).

O ano de 2000 registrou três defesas de dissertações relacionadas a esse assunto: uma na UCB/ Castelo Branco por FIRMINO (amostra 26), uma Unicamp por PRADO (amostra 22) e outra na UDESC por RODRIGUES (amostra 28).

No **quadro 05** expomos as dissertações relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo com o ano de defesa.

QUADRO 5: dissertações relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo com o ano de defesa.

Ano	Autor	Título	Instituição
1980	FERREIRA (amostra 01)	Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares.	USP
1983	MYOTIN (amostra 08)	Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares de Santa Maria – RS, na faixa etária de 5 a 7 anos.	UFSM
1984	GUISELINI (amostra 02)	Programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar.	USP
1985	BÖHME (amostra 03)	Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo.	USP
	MUÑOZ (amostra 04)	Desenvolvimento motor e suas implicações na educação física infantil..	USP
	MOREIRA (amostra 09)	Educação psicomotora e prontidão para alfabetização: estudo sobre a influência de um programa de educação psicomotora na prontidão para a alfabetização de crianças pré-escolares na faixa etária de 6 a 7 anos, na cidade de Santa Maria – RS.	UFSM
1988	GALLARDO (amostra 05)	Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau.	USP
	MASSANEIRO (amostra 10)	A perspectiva ideológica da educação pré-escolar num contexto de classes.	UFSM
1989	RAMALHO (amostra 11)	Pré-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras.	UFSM
1990	ARANTES (amostra 06)	Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o magistério em São Paulo.	USP
	ARRUDA (amostra 07)	Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares.	USP
	BENDA (amostra 13)	A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção sinestésica.	UGF
1992	ALBERGARIA (amostra 14)	Análise do desempenho motor de crianças de 5 a 8 anos de escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro.	UGF
1994	MELO (amostra 17)	Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar.	Unicamp
	PORTO (amostra 18)	Comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos.	Unicamp
1995	AVEIRO (amostra 19)	As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola.	Unicamp
1996	GARAGNANI (amostra 20)	Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática.	Unicamp
	PALMA (amostra 23)	A influencia da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares.	UFRGS
	ROCHA (amostra 27)	Concepções dos professores do pré-escolar sobre dança nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.	UCB
1997	MUNIZ (amostra 15)	A brinquedoteca no contexto escolar.	UGF
	ROCHA (amostra 16)	Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos.	UGF
	TREVISAN (amostra 12)	O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento.	UFSM
1998	MARAVALHO (amostra 25)	Educação pelo movimento na educação infantil.	UCB
1999	NASSIF (amostra 21)	Estudo do desenvolvimento motor: análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças de 24 a 36 meses de idade freqüentadoras de creches municipais.	Unicamp
	RODRIGUES (amostra 24)	Crianças não segregadas por gênero no jogo livre.	UFRGS
2000	PRADO (amostra 22)	.A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora.	Unicamp
	FIRMINO (amostra 26)	O estudo relacional entre atividades motoras e atividades cognitivas	UCB
	RODRIGUES (amostra 28)	Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis.	UDESC

O **quadro 05** nos possibilita observar que na maior parte do período analisado é baixa a incidência de dissertações voltadas para o tema da Educação Infantil.

Em 1981, 1982, 1986, 1987, 1991 e 1993, nenhuma dissertação versou sobre Educação Infantil.

Nos anos de 1980, 1983, 1984, 1989, 1992, 1995 e 1998 apenas 01 dissertação foi defendida com temática relacionada para o assunto em tela.

Em 1988, 1994 e 1999 foram realizadas 2 defesas de dissertações sobre Educação Infantil.

Os anos que registraram maiores índices no período estudado foram 1985, 1990, 1996, 1997 e 2000, totalizando 3 defesas por ano.

Distribuindo as 28 dissertações defendidas pelas 07 universidades (USP, UFSM, UGF, Unicamp, UFRGS, UCB/Castelo Branco e UDESC) por década percebemos que no período de 1990 a 2000 foram defendidas 10 dissertações a mais do que no período de 1979 a 1989 .

1.2.2. Teses

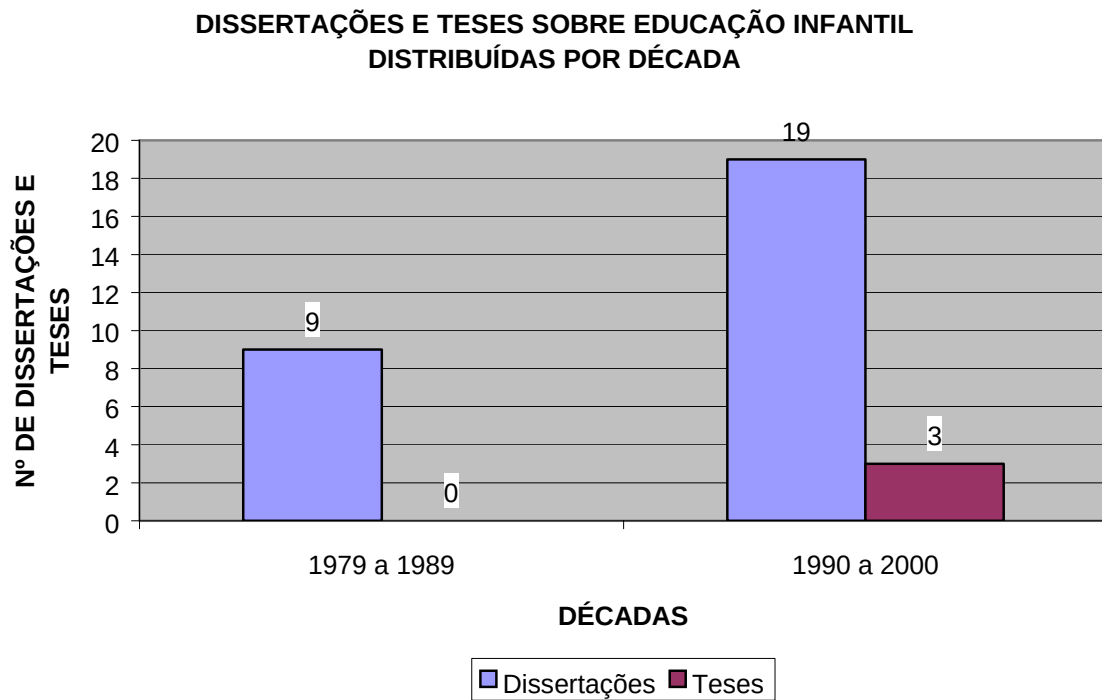
As únicas 03 teses defendidas nos programas de doutorado em Educação Física com tema voltado para a Educação Infantil, foram defendidas nos anos de 1996, 1997 e 2000. Na UFSM foi defendida duas teses, uma em 1996 por RAMALHO (amostra 29) e outra em 2000 por BELTRAME (amostra 30) . Já na Unicamp foi defendida uma tese em 1997 por ARRUDA (amostra 31).

O **quadro 06** nos permite visualizar as teses relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo com o ano de defesa e instituição.

QUADRO 06: teses relacionadas ao tema Educação Infantil de acordo com o ano de defesa e instituição.

Ano	Autor	Título	Instituição
1996	RAMALHO (amostra 29)	O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.	UFSM
1997	ARRUDA (amostra 31)	Crescimento e desempenho motor em pré-escolares de Itapira sp: um enfoque bio-sócio-cultural.	Unicamp
2000	BELTRAME (amostra 30)	O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos.	UFSM

O **gráfico 03** permite-nos visualizar o total de dissertações e teses relacionadas à Educação Infantil, defendidas por décadas.



Em números absolutos o gráfico 3 permite visualizar que a quantidade de dissertações relacionadas à Educação Infantil aumentou significativamente nas duas décadas estudadas, perfazendo um pouco mais de cem por cento de crescimento. Contudo, como verificamos anteriormente, o percentual de dissertações sobre esse tema ainda é baixo, correspondendo a 2,5% do conjunto da produção de dissertações da área.

Não é possível realizar uma análise de mesma natureza em relação às teses defendidas, devido ao fato de que essas pesquisas só passaram a ser defendidas no final dos anos 80, mais especificamente em 1989.

1.3. Dissertações e teses relacionadas à Educação Infantil distribuídas por Universidades

1.3.1. Dissertações

A Universidade que apresentou mais trabalhos defendidos entre os anos de 1979 e 2000 sobre a temática Educação Infantil foi a USP com 7 dissertações defendidas: FERREIRA (amostra 01) no ano de 1980, GUISELINI (amostra 02) no ano de 1984, BÖHME (amostra 03) no ano de 1985, MUÑOZ (amostra 04) no ano de 1985, GALLARDO (amostra 05) no ano de 1988, ARANTES (amostra 06) no ano de 1990 e ARRUDA (amostra 07) no ano de 1990.

Instituição	Autor	Título	Ano
USP	FERREIRA (amostra 01)	Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares.	1980
	GUISELINI (amostra 02)	Programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar.	1984
	BÖHME (amostra 03)	Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo.	1985
	MUÑOZ (amostra 04)	Desenvolvimento motor e suas implicações na educação física infantil.	1985
	GALLARDO (amostra 05)	Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau.	1988
	ARANTES (amostra 06)	Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o magistério em São Paulo.	1990
	ARRUDA (amostra 07)	Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares.	1990

Em seguida temos a Unicamp com 06 dissertações: MELO (amostra 17) no ano de 1994, PORTO (amostra 18) no ano de 1994, AVEIRO (amostra 19) no ano de 1995, GARAGNANI

(amostra 20) no ano de 1996, NASSIF (amostra 21) no ano de 1999 e PRADO (amostra 22) no ano de 2000.

Instituição	Autor	Título	Ano
Unicamp	MELO (amostra 17)	Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar.	1994
	PORTO (amostra 18)	Comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos.	1994.
	AVEIRO (amostra 19)	As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola.	1995
	GARAGNANI (amostra 20)	Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática.	1996
	NASSIF (amostra 21)	Estudo do desenvolvimento motor: análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças de 24 a 36 meses de idade freqüentadoras de creches municipais	1999
	PRADO (amostra 22)	A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora.	2000

Na UFSM foram defendidas 05 dissertações: MYOTIN (amostra 08) no ano de 1983, MOREIRA (amostra 09) no ano de 1985, MASSANEIRO (amostra 10) no ano de 1988, RAMALHO (amostra 11) no ano de 1989 e TREVISAN (amostra 12) no ano de 1997.

Instituição	Autor	Título	Ano
UFSM	MYOTIN (amostra 08)	Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares de Santa Maria – RS, na faixa etária de 5 a 7 anos.	1983
	MOREIRA (amostra 09)	Educação psicomotora e prontidão para alfabetização: estudo sobre a influência de um programa de educação psicomotora na prontidão para a alfabetização de crianças pré-escolares na faixa etária de 6 a 7 anos, na cidade de Santa Maria – RS.	1985
	MASSANEIRO (amostra 10)	A perspectiva ideológica da educação pré-escolar num contexto de classes.	1988
	RAMALHO (amostra 11)	Pré-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras.	1989
	TREVISAN (amostra 12)	O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento.	1997

Quatro dissertações foram defendidas na UGF: BENDA (amostra 13) no ano de 1990, ALBERGARIA (amostra 14) no ano de 1992, MUNIZ (amostra 15) no ano de 1997 e ROCHA (amostra 16) no ano de 1997.

Instituição	Autor	Título	Ano
UGF	BENDA (amostra 13)	A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção sinestésica.	1990
	ALBERGARIA (amostra 14)	Análise do desempenho motor de crianças de 5 a 8 anos de escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro.	1992
	MUNIZ (amostra 15)	A brinquedoteca no contexto escolar.	1997
	ROCHA (amostra 16)	Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos.	1997

Na UCB/ Rio de Janeiro foram defendidas três dissertações: ROCHA (amostra 25) no ano de 1996, MARAVALHO (amostra 26) no ano de 1998 e FIRMINO (amostra 27) no ano de 2000.

Instituição	Autor	Título	Ano
UCB Rio de Janeiro	ROCHA (amostra 25)	Concepções dos professores do pré-escolar sobre dança nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.	1996.
	MARAVALHO (amostra 26)	Educação pelo movimento na educação infantil.	1998
	FIRMINO (amostra 27)	O estudo relacional entre atividades motoras e atividades cognitivas	2000

A UFGRS foi responsável pela defesa de 02 dissertações: PALMA (amostra 23) no ano de 1996 e RODRIGUES (amostra 24) no ano de 1999.

Instituição	Autor	Título	Ano
UFRGS	PALMA (amostra 23)	A influencia da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares.	1996
	RODRIGUES (amostra 24)	Crianças não segregadas por gênero no jogo livre.	1999

Na UDESC apenas uma dissertação foi defendida sobre o tema Educação Infantil: RODRIGUES (amostra 28) no ano de 2000.

Instituição	Autor	Título	Ano
UDESC	RODRIGUES (amostra 28)	Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis-SC.	2000

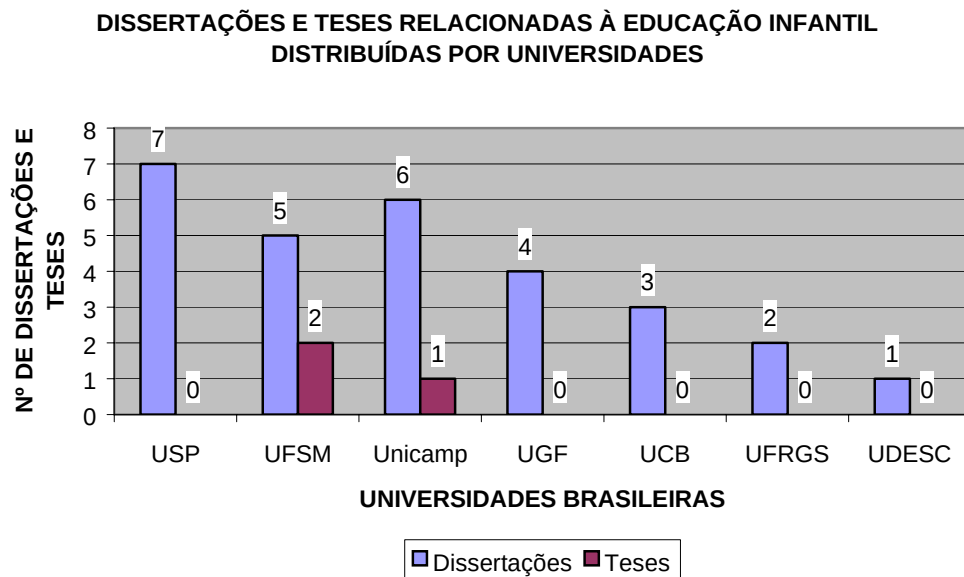
Na UFMG, UFSC, UNESP/Rio Claro não foi defendida nenhuma dissertação nos Programas de Pós-graduação em Educação Física com o tema voltado para Educação Infantil.

1.3.2. Teses

Como vimos, somente na UFSM e Unicamp foram defendidas teses referentes ao tema Educação Física Infantil no período analisado. A UFSM apresentou 02 teses: RAMALHO (amostra 29) no ano de 1996 e BELTRAME (amostra 30) no ano de 2000 e a Unicamp 01 tese: ARRUDA (amostra 31) no ano de 1997, totalizando 03 teses sobre o tema, são elas:

Instituição	Autor	Título	Ano
UFSM	RAMALHO (amostra 29)	O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.	1996
	BELTRAME (amostra 30)	O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos.	2000
Unicamp	ARRUDA (amostra 31)	Crescimento e desempenho motor em pré-escolares de Itapira sp: um enfoque bio-sócio-cultural	1997

O **gráfico 4** apresenta o número de dissertações e teses referente ao tema Educação Física Infantil, distribuídas por Universidades.



1.4. Temáticas de dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil

Com o intuito de verificarmos quais as temáticas mais frequentes abordadas nas dissertações e teses referentes a Educação Infantil, procuramos adaptar as categorias de classificação das áreas propostas por FARIA JUNIOR (1987), SILVA (1993) *apud* SOUSA (1999) e GAYA (1994).

Os trabalhos foram organizados segundo os grupos a seguir:

- Biológica (fisiologia, antropometria, biomecânica, traumatologia),
- Pedagógica (ensino-aprendizagem, currículo, formação profissional),
- Psicológica,
- Sócio-histórico-filosófica,

- Treinamento físico esportivo,

Conforme GAYA (1994), o objetivo principal em classificar os trabalhos por áreas de conhecimento, é demonstrar que tais conhecimentos, são condicionados pelas diversas disciplinas de origem e que para cada abordagem de conteúdo, submete-se a delimitação do tema específico do qual trata a investigação, sem exclusão de qualquer temática, a partir da identificação dos objetivos propostos e referidos operacionalmente nas dissertações e analisadas. O autor menciona algumas das disciplinas que podem ser feitas as classificações por temáticas: biologia, pedagogia, sociologia, antropologia, etc.

No **quadro 07**, temos um demonstrativo das áreas e subáreas nas quais estão vinculadas as temáticas abordadas nas pesquisas.

QUADRO 07: demonstrativo das áreas e subáreas nas quais estão vinculadas as temáticas abordadas nas pesquisas.

ÁREAS	
BIOLÓGICA	Fisiologia: envolve trabalhos que estudam as funções corporais humanas, os fenômenos físicos e químicos envolvidos na atividade física (processos aeróbicos, processos anaeróbicos, fontes de energia, etc.)
	S Antropometria: engloba trabalhos que tratam das medidas e proporções do corpo humano, normalmente em bases comparativas em relação à atividade física (comprimentos; perímetros; diâmetros; flexibilidade, composição corporal: a) peso de gordura; b) peso ósseo; c) peso muscular; e d) somatotipo: maturação biológica: a) esquelética; b) sexual e c) somática).
	R Biomecânica: engloba trabalhos voltados ao estudo científico do movimento humano em áreas como a do sistema músculo-esquelético; ao estudo da aplicação dos princípios da Física ao movimento humano e à atividade desportiva, e à análise mecânica das atividades físicas do homem.
	S Traumatologia: engloba trabalhos voltados ao estudo da teoria e das aplicações práticas no domínio dos acidentes desportivos.
PEDAGÓGICA	S Ensino-aprendizagem: envolve trabalhos voltados ao estudo de paradigmas, teorias, planejamento, métodos, técnicas, estratégias, estilos e avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Física em sistemas formais e não-formais de educação; bem como trabalhos relacionados à avaliação da Aprendizagem Motora, ao ensino de habilidades motoras, dentre outras.
	U Currículo: encontram-se trabalhos que abordam aspectos teóricos e práticos do currículo de Educação Física, instrumento básico do processo educativo, definido e desenvolvido como uma série de experiências amplamente significativas para o educando, tendo em vista a colimação de objetivos específicos.
	Á Formação profissional: engloba trabalhos que analisam o processo de formação acadêmica e continuada do profissional que atua com a Educação Física tanto em nível de 1º, 2º e 3º graus, como em clubes recreativos e esportivos de caráter profissional, academias, centros esportivos, etc.
PSICOLÓGICA	Envolve trabalhos relacionados ao estudo do esquema corporal; da percepção temporal; da estruturação espaço temporal; do desenvolvimento neuro-psicomotor; bem como aqueles relacionados ao estudo da personalidade; da socialização; do relacionamento interpessoal; da percepção subjetiva do esforço; do autoconceito; da atitude; das representações; da auto-imagem; da tomada de decisão; da corporeidade; dos fatores psicológicos que influenciam o desempenho esportivo e dos conceitos e significados de fenômenos para determinados grupos populacionais.
SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA	Envolve trabalhos que estudam o homem em seu ambiente, suas relações sociais e culturais, com especial referência à Educação Física; trabalhos que analisam a Educação Física em relação às estruturas associativas nos contextos econômico, político, religioso e jurídico; trabalhos que analisam situações sociais, mitos, rituais e outros níveis mais elevados de organização e cultura relacionados com a Educação Física; trabalhos voltados ao estudo de eventos passados, relacionados com a Educação Física; bem como trabalhos que buscam compreender os valores e a realidade da Educação Física principalmente através de meios especulativos.
TREINAMENTO FÍSICO-ESPORTIVO	Engloba trabalhos que analisam os efeitos de um programa de exercício no organismo do indivíduo (avaliação do treinamento); bem como trabalhos voltados ao estudo de idéias e da aplicação de princípios fisiológicos e biomecânicos, aspectos táticos, técnicos e de aptidão física objetivando preparar o ser humano para o desporto de alto rendimento (metodologias, formas de organização e planejamento do treinamento).
OUTRAS	Engloba trabalhos com temáticas variadas, ou seja, temáticas que não estabeleçam vínculos diretos com a classificação proposta.

Obs: Quadro elaborado por SOUSA (1999) após adaptação e classificação organizado por GAYA (1994)

1.4.1 Dissertações

No **quadro 08** apresentamos de forma resumida, e de acordo com a classificação sugerida acima, as temáticas abordadas nas dissertações sobre o tema Educação Infantil.

QUADRO 08: Temáticas abordadas nas dissertações

ÁREAS		TEMÁTICAS	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES	
BIOLÓGICA	SUBÁREAS	Fisiologia	*	
		Antropometria	- Estado nutricional e aptidão física - Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde	01) Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares 02) Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares
		Biomecânica	- Aquisição de habilidades motoras através de um programa de percepção sinestésica - Desenvolvimento motor: análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças	01) A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção cinestásica 02) Desenvolvimento motor: análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças de 24 a 36 meses de idade frequentadoras de creches
		Traumatologia	*	*
PEDAGÓGICA	SUBÁREAS	Ensino-aprendizagem	- Diagnóstico e metodologia de atividades motoras - Desenvolvimento motor e suas implicações - Análise do desempenho motor - Desenvolvimento da consciência corporal - Brinquedoteca no contexto escolar - Brincar uma necessidade que os educadores pouco conhecem - Educação pelo movimento - crescimento e atividade motora	01) Pré-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras 02) Desenvolvimento motor e suas implicações na educação física infantil 03) Análise do desempenho motor de crianças de 5 a 8 anos de escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro. 04) Desenvolvimento da consciência corporal : uma experiência da educação física na idade pré-escolar 05) A brinquedoteca no contexto escolar 06) Brincar uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos 07) Educação pelo movimento na educação infantil 08) criança pré-escolar em ilhabela: crescimento e atividade motora
		Currículo	- Preparação profissional em educação Física um estudo dos currículos -Educação Física Infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau - Conteúdo curricular para crianças de creche	09) preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau 10) Educação Física infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o magistério em São Paulo 11) Conteúdo curricular para crianças de dois a três anos: teoria e prática
		Formação profissional	*	*
		PSICOLÓGICA	- Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor - Educação psicomotora e prontidão para alfabetização - Comunicação corporal - Expressões simbólicas nas atividades lúdicas - Influência da atividade física sistemática sobre o nível do autoconceito - Processo interativo da criança portadora de necessidades especiais - Crianças não segregadas por gênero no jogo livre - Estudo relacional entre atividades motoras e cognitivas - Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial	01) Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares de Santa Maria-RS 02) Educação Psicomotora e prontidão para alfabetização: estudo sobre a influencia de um programa de educação psicomotora para a alfabetização de crianças pré-escolares na faixa etária de 7 a 7 anos, na cidade de Santa Maria –RS 03) Comunicação Corporal na pré-escola: caminhos de descaminhos 04) As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola 05) A influência da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares 06) O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento 07) Crianças não segregadas por gênero no jogo livre 08) O estudo relacional entre atividades motoras e atividades cognitivas 09) Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis-SC

SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA	- Programa de Atividade física entre pais e filhos - Análise da Educação Física - Perspectiva ideológica - Concepções dos professores sobre dança -	01) Programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar 02) Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo 03) A perspectiva ideológica da educação pré-escolar num contexto de classes 04) Concepções de professores do pré-escolar sobre dança nas escolas da creche municipal do Rio de Janeiro
TREINAMENTO FÍSICO ESPORTIVO	*	*

Percebemos que as temáticas mais abordadas nas 28 dissertações, foram aquelas relacionadas à área de pedagógica e psicológica.

Onze dissertações tiveram suas temáticas direcionadas para a área pedagógica: oito voltadas para a subárea ensino-aprendizagem e 03 dissertações voltadas para a subárea de currículo.

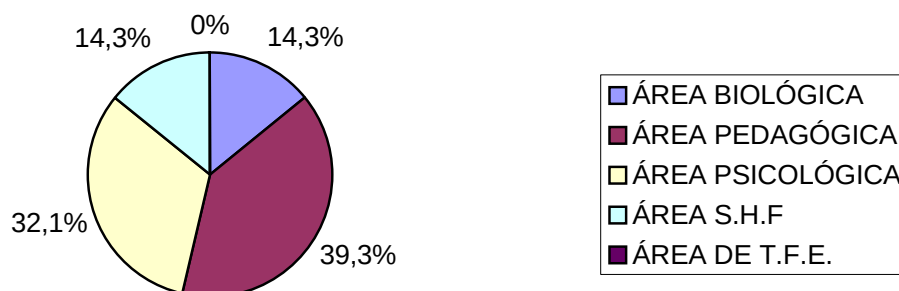
Nove dissertações priorizaram temáticas relacionadas à área psicológica.

Com temáticas direcionadas para a área sócio-histórico-filosófica, identificamos 04 dissertações.

Finalmente verificamos que quatro dissertações tiveram temáticas associadas à área Biológica: 02 dissertações sobre antropometria e 02 dissertações sobre biomecânica.

Como podemos observar no **gráfico 05**, no conjunto geral das dissertações relacionadas à Educação Infantil, 39,3% das dissertações estão direcionadas à área pedagógica, seguidas das temáticas voltadas à área Psicológica com 32,1% e daquelas voltadas para as áreas Biológica e sócio-histórico filosófica com 14,3% , cada.

**DEMOSTRATIVO DO PERCENTUAL DE TEMÁTICAS ABORDADAS
POR ÁREAS, NAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



As dissertações com temáticas relacionadas à área pedagógica, estiveram distribuídas por instituição da seguinte forma: Na USP foram defendidas três dissertações: 01 dissertação em 1985 (BÖHME - amostra 03), uma em 1988 (GALLARDO - amostra 05) e outra em 1990 (ARRUDA - amostra 07). Na UGF também foram defendidas três dissertações: 01 no ano de 1992 (ALBERGARIA - amostra 14) e 02 dissertações em 1997 (MUNIZ - amostra 15 e ROCHA - amostra 16). Do mesmo modo, na Unicamp foram defendidas 03 dissertações: uma no ano de 1994 (MELO - amostra 17), uma em 1996 (GARAGNANI - amostra 20) e outra em 2000 (PRADO - amostra 22). Na UFSM apenas 01 dissertação foi defendida no ano de 1989 (RAMALHO - amostra 11). Na UCB/Rio de Janeiro também foi defendida apenas 01 dissertação no ano de 1998 (MARAVALHO - amostra 25), voltada para a área pedagógica.

As dissertações relacionadas à área psicológica, distribuíram-se de acordo com as instituições da seguinte forma: Na UFSM foram defendidas 03 dissertações uma no ano de 1983 (MYOTIM - amostra 08), outra em 1985 (MOREIRA - amostra 09) e uma em 1997 (TREVISAN - amostra 12). Na Unicamp foram defendidas 02 dissertações, em 1994 (PORTO - amostra 18) e em 1995 (AVEIRO - amostra 19). Duas dissertações também foram defendidas na UFRGS nos anos de 1996 (PALMA - amostra 23) e 1999 (RODRIGUES - amostra 24). Já na UCB/Rio de Janeiro ocorreu no ano 2000 apenas uma defesa de dissertação com temática voltada

para a área psicológica (FIRMINO – amostra 26). O mesmo ocorreu na UDESC: apenas 01 dissertação no ano de 2000 (RODRIGUES – amostra 28).

Temáticas relacionadas à área sócio-histórico-filosófica foram identificadas na USP (02 dissertações) nos anos de 1984 (GUISELINI – amostra 02) e 1985 (MUÑOZ – amostra 04); na UFSM (01 dissertação) em 1988 (MASSANEIRO – amostra 10) e na UCB/Rio de Janeiro (01 dissertação) em 1996 (ROCHA – amostra 27).

Finalmente, dissertações com temáticas relacionadas à área biológica foram produzidas na USP (02 dissertações) nos anos de 1980 (FERREIRA – amostra 01) e 1990 (ARRUDA – amostra 07); na UGF (01 dissertação) em 1990 (BENDA – amostra 13) e na Unicamp (01 dissertação) no ano de 1999 (NASSIF – amostra 21).

O **quadro 09** permite-nos visualizar o número de dissertações distribuídas por temáticas e respectivas instituições.

QUADRO 09: número de dissertações distribuídas por temáticas e respectivas instituições.

ÁREA	UNIVERSIDADES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES
BIOLÓGICA	USP	02
	UGF	01
	Unicamp	01
PEDAGÓGICA	USP	03
	Unicamp	03
	UGF	03
	UFSM	01
	UCB	01
PSICOLÓGICA	UFSM	03
	Unicamp	02
	UFRGS	02
	UCB	01
	UDESC	01
SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA	USP	02
	UFSM	01
	UCB	01

Uma observação atenta do **quadro 09** nos permite perceber que na área na área pedagógica, foram abordadas, temáticas que relevaram interesses comuns pelo conhecimento de concepções sobre desenvolvimento motor, consciência corporal e conteúdos curriculares. A única

temática que diferenciou um pouco mais das demais diz respeito à concepção do brincar e brinquedoteca.

No que se refere à área psicológica, observamos o interesse dos autores por assuntos voltadas à análise do desenvolvimento neuro-psicomotor, educação psicomotora, estudo de gênero, atividades motoras e cognitivas.

Já no que tange à área biológica as dissertações defendidas com assuntos voltados à Educação Infantil expressam o interesse dos autores pela análise de aspectos antropométricos, aptidão física, estado nutricional, aquisição de habilidades motoras e análise do desenvolvimento motor.

Na área sócio-histórico-filosófica as quatro dissertações identificadas manifestaram interesses distintos dos pesquisadores para assuntos relacionados a: programas de atividade física; análise da Educação Física e concepções de professores sobre dança escolar.

Nas análises realizadas não encontramos dissertações voltadas para a área Biológica/Fisiológica e traumatológica; área Pedagógica/Formação profissional e para área do Treinamento Físico Esportivo.

1.4.2. Teses

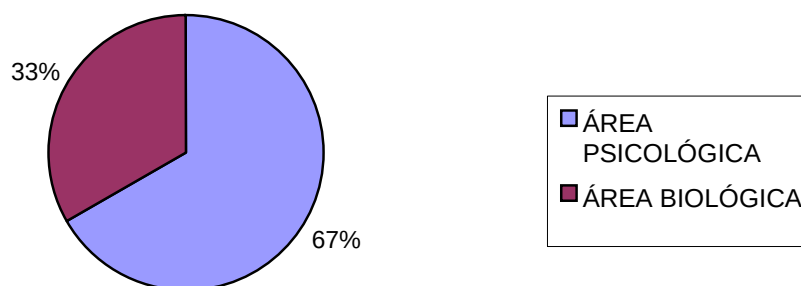
Das três teses voltadas para a Educação Infantil, duas delas estão relacionadas à área psicológica, perfazendo um total de 66% das teses estudadas e 01 para área sócio-histórico-filosófica, correspondendo a 33% dessa produção.

No **quadro 10** apresentamos de forma resumida, e de acordo com a classificação sugerida acima, as temáticas abordadas nessas teses.

QUADRO 10: Temáticas abordadas nas teses.

ÁREAS			TEMÁTICAS	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES
BIOLÓGICA	SUBÁREAS	Fisiologia	*	*
		Antropometria	*	*
		Biomecânica	*	*
		Traumatologia	*	*
PEDAGÓGICA	SUBÁREAS	Ensino-aprendizagem	*	*
		Currículo	*	*
		Formação profissional	*	*
PSICOLÓGICA			- Motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano - O jogo e o desenvolvimento psicossocial dos sistemas ecológicos	01) O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano 02) O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos
SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA			- Desempenho motor um enfoque bio-sócio-cultural	01) Crescimento e desempenho motor em pré-escolares de Itapira SP: um enfoque bio-sócio-cultural
TREINAMENTO FÍSICO ESPORTIVO			*	*

**DEMONSTRATIVO DO PERCENTUAL DE TEMÁTICAS ABORDADAS POR
ÁREA DAS TESES DEFENDIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADAS A EDUCAÇÃO
INFANTIL**



A distribuição dessas temáticas de acordo com as instituições nas quais as teses foram defendidas demonstra que: Na UFSM foram defendidas 02 teses voltadas para a área psicológica: uma no ano de 1996 (RAMALHO- amostra 29) e outra no ano de 2000 (BELTRAME – amostra 30). Conforme mostra o **gráfico 06**

A tese cuja temática esteve relacionada à área sócio-histórico-filosófica foi defendida na Unicamp, no ano de 1997 (ARRUDA – amostra 31).

O **quadro 11** permite-nos visualizar o total de teses, sobre Educação Infantil, distribuídas por universidades e separadas por temáticas.

QUADRO 11: Total de teses sobre Educação Infantil, distribuídas por universidades e separadas por temáticas.

ÁREA	UNIVERSIDADES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES
PSICOLÓGICA	UFSM	02
SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA	Unicamp	01

Uma observação atenta do **quadro 11** nos possibilita observar que as teses cujas temáticas estiveram associadas à área psicológica explicitam interesse dos autores por assuntos ligados ao estudo da teoria dos sistemas ecológicos.

A única tese voltada para a área sócio-histórico-filosófica manifesta o interesse do pesquisador por questões afetas ao desenvolvimento motor num enfoque bio-sócio-cultural.

1.5 Análises dos objetivos das dissertações e teses em Educação Física, relacionadas à Educação Infantil

Neste item expomos e analisamos os objetivos apresentados nas dissertações e teses dos programas em Educação Física cujas temáticas referem-se à Educação Infantil.

A importância dos objetivos apresentados nos trabalhos científicos estão na capacidade de explicar propósitos quanto ao conhecimento científico esperado, portanto não há pesquisa científica sem o estabelecimento dos objetivos. Os objetivos representam os resultados e processos esperados no trabalho de investigação. E é através deles que os pesquisadores expressam as ações que terão que realizar para responder ao problema identificado, bem como os conhecimentos e habilidades que desejam assimilar ao longo do processo de investigação científica. (SOUSA, 1999)

Os objetivos, sendo o ponto de partida no processo de investigação científica, representam as opções políticas, os interesses sociais, culturais e educacionais dos pesquisadores.

Neste item procuramos expor os objetivos com o intuito de identificar principalmente, o que se manifesta com maior frequência entre as pesquisas de mesma área temática desenvolvidas nos anos de 1979 a 2000. Portanto, vale ressaltar que as análises expostas tomam como referência as áreas e subáreas temáticas já expostas anteriormente.

1.5.1. Dissertações

- **Área Biológica**

Os objetivos das dissertações vinculadas a essa área temática estiveram voltados para: 1) identificação dos níveis de medidas antropométricas e suas relações com a aptidão física e a saúde das crianças; 2) comprovação da relação causa-efeito entre programas de percepção cinestésica e a melhor performance em habilidades motoras, bem como a comprovação da importância das aulas de Educação Física para pré-escolares; 3) Conhecimento da influência do estado nutricional na aptidão física de pré-escolares e 4) oferecimento de subsídios para a elaboração de programas de Educação Física direcionados a crianças na faixa etária de 24 a 36 meses.

Os exemplos abaixo elucidam esses interesses:

“2.1. Conhecer a influência do estado nutricional na aptidão física dos pré-escolares.

2.2. Verificar o efeito da suplementação alimentar no desenvolvimento e na aptidão física” (FERREIRA, USP, 1980, p.22 – amostra 01)

“Com possibilidades de contribuir ao melhor conhecimento dos aspectos antropométricos e da aptidão física relacionada à saúde de pré-escolares, a presente proposta foi de identificar níveis das medidas antropométricas e buscar suas relações com a aptidão física e saúde de crianças na faixa etária de pré-escolar, da cidade de Tapira, São Paulo, com os seguintes objetivos:...” (ARRUDA, USP, 1990, p. 05 e 06 – amostra 07)

“Os objetivos do presente estudo são: (a) comprovar a relação causa-efeito entre o programa de percepção cinestésica e a melhor performance em habilidades motoras; (b) confirmar a valorização da educação física pré-escolar; e (c) propor que este programa de percepção cinestésica seja integrado às aulas de educação física pré-escolar”. (BENDA, UGF, 1990, p.03 – amostra 13)

“Portanto, este estudo tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de programas de educação Física direcionados a crianças na faixa etária de 24 a 36 meses, com base nas suas características, necessidades e interesses” (NASSIF, Unicamp, 1999, p. 04 – amostra 21)

- **Área pedagógica**

Na área pedagógica, os objetivos estabelecidos nas pesquisas evidenciam os interesses de: 1) planejar, aplicar e avaliar conteúdos curriculares em creches públicas; 2) analisar o processo de desenvolvimento motor humano; 3) investigar os sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física ao espaço da Brinquedoteca; 4) comparar através de medidas obtidas em testagem de eficiência motora, o desempenho das crianças; 5) diagnosticar as atividades motoras desenvolvidas fora de sala de aula, pelos professores nas pré-escolas públicas e propor metodologias para análise das atividades motoras de crianças pré-escolares; 6) analisar currículos e estudar a preparação dos profissionais de Educação Física para atuar com crianças pequenas; 7) identificar as razões humanas e materiais que atuam de forma discrepante entre a Propostas Oficiais e a realidade existente nas escolas da habilitação específica de magistério; 8) analisar o processo de desenvolvimento da consciência corporal, objetivando a integração do trabalho de Educação Física com as outras atividades oferecidas pela escola; 9) investigar como os professores que atuam em creches-institucionais concebem o brincar; 10) demonstrar a relevância da educação pelo movimento, tendo como recurso pedagógico a interdisciplinaridade; 11) estudar o crescimento físico e atividade motora em pré-escolares.

“O presente trabalho procura analisar o processo de desenvolvimento motor humano e suas implicações no estabelecimento de uma fundamentação teórica para a Educação Física dirigida às crianças em sua maioria dos 4 aos 10 anos de idade”. (MUÑOZ, USP, 1985, p. 09 – amostra 04)

“O objetivo do presente trabalho é, através de análise dos currículos das Escolas de Educação Física do estado de São Paulo, estudar a preparação profissional em relação a Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau”. (GALLARDO, USP, 1988, p. 05 – amostra 05)

“O presente estudo pretendeu identificar as razões humanas e materiais que possivelmente atuam de forma discrepante entre a Proposta Oficial CENP (1984) e a realidade existente nas escolas da habilitação específica de magistério na rede estadual do Município de São Paulo (HEM)”. (ARANTES, USP, 1990, p.10 – amostra 06)

“Este estudo possui como objetivos gerais, diagnosticar as atividades motoras desenvolvidas fora de sala de aula, pelos professores nas pré-escolas públicas

de Santa Maria e propor uma metodologia para análise das atividades motoras de crianças pré-escolares". (RAMALHO, UFSM, 1989, p. 03 – amostra 11)

"Comparar, através das medidas obtidas em testagem de eficiência motora, o desempenho das crianças de 5 a 8 anos, freqüentadoras de escolas municipais com as de escolas particulares.

Analisar como os fatores-idade, nível sócio-econômico atividade física orientada extra-classe poderiam ter influenciado no resultado obtido da testagem." (ALBERGARIA, UGF, 1992, p.05 – amostra 14)

"Nosso objetivo é investigar quais os sentidos atribuídos e este espaço pelos professores da Educação Infantil que atuam no projeto da Brinquedoteca do Saci. Este projeto. Este projeto funciona há 9 anos na escola pública municipal Presidente João Goulart (CIEP de Ipanema), localizada na favela do Cantagalo, zona sul do Rio de Janeiro. Na gama destes sentidos, busca-se investigar que papel a brinquedoteca desempenha na escola, e mais se este espaço é 'da'escola ou está 'na' escola" (MUNIZ, UGF, 1997, p. 01 – amostra 15)

"É objetivo do presente estudo investigar como os professores que atuam numa creche-institucional localizada na cidade do Rio de Janeiro concebem o brincar: se a partir de uma visão utilitarista, enquanto elemento que facilita e acelera a aprendizagem da criança numa perspectiva predominante cognitiva, e/ou se além dessa concepção contemplam brincar como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento global da criança, para construção de sua identidade enquanto sujeito do mundo" (ROCHA, UGF, 1997, p.19 – amostra 16)

"Analisamos neste trabalho, o processo de desenvolvimento da consciência corporal, considerando-se a intervenção da Educação Física, como foco central das discussões, respeitando-se as experiências motoras vivenciada nos âmbito escolar e social. Objetivamos ainda, integrar o trabalho de Educação Física com as outras atividades oferecidas pela escola principalmente com o professor regente buscando-se enquadrar a Educação Física no currículo escolar como componente básico, no processo de desenvolvimento da criança." (MELO, Unicamp, 1994, p.06 e 07 – amostra 17)

"O presente trabalho pretende planejar, aplicar e avaliar conteúdos curriculares em 02 creches públicas da cidade de São Paulo, destacando a oportunidade de controlar e interferir em sua execução e nas mudanças propostas, na provisão para o treinamento pessoal e no clima organizacional das mesmas"(GARAGNANI, Unicamp, 1996, p. 06 – amostra 20)

"O objetivo dessa pesquisa é o estudo do crescimento físico e atividade motora em pré-escolares, pertencentes às escolas públicas da rede municipal de Ilhabela, SP, sob enfoque biocultural." (PRADO, Unicamp, 2000, p. 07 – amostra 22)

"- Demonstrar a relevância da educação pelo movimento na educação Infantil, tendo como recurso pedagógico a interdisciplinaridade.

- *Relacionar o projeto pedagógico e planejamento de atividade, levando em consideração o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social da criança pré-escolar.*
- *Estabelecer relações entre a formação do professor da Pré-escola desenvolvido pelo Curso Adicional da Escola Normal Carmela Dutra e a sua prática” (MARAVALHO, UCB/Castelo Branco, 1998, p.05 – amostra 25)*

• Área psicológica

Os objetivos estabelecidos nas pesquisas desenvolvidas nessa área temática buscaram: 1) detectar as alterações ocorridas no nível de autoconceito em crianças pré-escolares; 2) oferecer contribuições para melhor compreensão do jogo simbólico na pré-escola; 3) investigar se a pré-escola pode ser considerada como contexto de desenvolvimento, no processo interativo da criança portadora de necessidades especiais; 4) verificar e explicar as contribuições das valências percepto-motoras na formação e aperfeiçoamento da integração sensorio-motora; 5) evidenciar a influência de um trabalho integrado entre a professora da pré-escola e o de Educação Física na prontidão para a alfabetização; 6) determinar o nível de desenvolvimento neuro-psicomotor de crianças de 5 a 7 anos; 7) Analisar as características do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares; 8) desvelar se as mensagens corporais transmitidas pelos alunos de pré-escola, durante as atividades físicas, são percebidas e interpretadas pelo professor.

“determinar o nível de desenvolvimento neuro-psicomotor das crianças de 5 a 7 anos, que freqüentam a pré-escola e primeira série do primeiro grau das escolas particulares e públicas da zona urbana de Santa Maria- RS, a partir do exame Neurológico Evolutivo, de LEFÈVRE et alli (1976)”. (MYOTIN, UFSM, 1983, p.06 – amostra 08)

“Evidenciar a influência de um trabalho integrado entre a professora da pré-escola e o professor de Educação Física na prontidão para a alfabetização.” (MOREIRA, UFSM, 1985, p.09 – amostra 09)

“Investigar se a pré-escola pode ser considerada como contexto de desenvolvimento, no processo interativo da criança portadora de necessidades especiais, na cidade de Santa Maria-RS.” (TREVISAN, UFSM, 1997, p. 05 – amostra 12)

“O foco central deste estudo é desvelar se as ,mensagens corporais transmitidas pelos alunos de pré-escola, durante as atividades físicas, são percebidas e interpretadas pelo professor.” (PORTO, Unicamp, 1994, p. vii – amostra 18)

“A minha intenção neste trabalho foi fazer uma pesquisa que oferecesse contribuições para melhor compreensão do jogo simbólico na Pré-escola. Neta perspectiva, THIOLENT considera que :...” (AVEIRO, UnIcamp, 1995, p. 04 – amostra 19)

“O presente estudo teve por objetivo detectar as alterações ocorridas no nível de autoconceito de crianças em idade pré-escolar, após terem sido submetidas a um Programa Sistemático de Atividade Física.” (PALMA, UFRGS, 1996, p.ii – amostra 23)

“Foi devido à ênfase que as pessoas que trabalham com psicoterapia infantil, deram os valores do jogo para a criança que brinca, que me interessei por estudar as crianças que fogem à regra da segregação de gênero nas suas brincadeiras” (RODRIGUES, 1999, P.02 – amostra 24)

“A atual pesquisa tem por objetivo, verificar e explicar as contribuições das valências percepto-motoras na formação e aperfeiçoamento da integração sensório-motora e a possibilidade que estas contribuam para a transferência de condicionamento à aquisição de habilidades essenciais no processo de alfabetização.” (FIRMINO, UCB/Castelo Branco, 2000, p. 04 – amostra 26)

“Analisar as características do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares matriculados na rede pública de Ensino Municipal e estadual, de Florianópolis-SC no ano de 1998;” (RODRIGUES, UDESC, 2000, p.19 – amostra 28)

♦ Área sócio-histórico-filosófica

Os objetivos dos trabalhos realizados na área sócio-histórico-filosófica, demonstram preocupação dos pesquisadores em: 1) formular um programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar; 2) verificar e analisar as condições da prática de Educação Física pré-escolar; 3) levantar as concepções dos professores de pré-escolas sobre dança nas escolas; 4) denunciar os bloqueios que as políticas públicas, bem como a sua prática, desencadeiam de forma dissimulada para impedir o acesso real aos bens materiais e intelectuais da classe trabalhadora.

“O objetivo deste estudo é formular um programa de atividade física entre pais e filhos em idades pré-escolar, com apoio nos fundamentos sobre o

desenvolvimento motor infantil até os seis anos, na organização do ambiente de aprendizagem-pai-filho-professor e na utilização de tarefas motoras.” (GUISELINI, 1984, USP, p.06 – amostra 02)

“este trabalho teve por objetivo verificar e analisar as condições da prática de Educação Física pré-escolar Município de São Paulo, Levando-se em conta: existência ou inexistência de Educação Física na pré-escola; formação e caracterização do profissional investido de sua função de educador; planejamento: diretrizes, fundamentação teórica, objetivos, conteúdo e métodos de avaliação; condições materiais: duração das aulas, número de alunos por turma, número de atividades semanais, local e material disponíveis.” (BÖHME, USP, 1985, p.18 – amostra 03)

“Para obter os objetivos desta pesquisa, centraremos nosso trabalho em denunciar os bloqueios que as políticas públicas, bem como a sua prática, desencadeiam de forma dissimulada para impedir o acesso real aos bens materiais e intelectuais da classe trabalhadora. Para Tanto levantamos os seguintes questionamentos.” (MASSANEIRO, UFSM, 1988, p. 04 – amostra 10)

“O presente estudo tem como objetivo geral, levantar as concepções dos professores de pré-escolas sobre Dança nas escolas da rede Municipal do Rio de Janeiro, na medida em que, estes profissionais utilizem este tipo de atividade com os alunos”. (ROCHA, UCB/Castelo Branco, 1996, p. 03 – amostra 27)

De modo geral, observamos que os principais objetivos formulados nas dissertações das áreas pedagógica, psicológica, biológica e sócio-histórico-filosófica expressaram o interesse dos pesquisadores em diagnosticar o desempenho motor, físico e psicossocial das crianças, em comparar currículos, verificar a relação entre fatores biológicos e sócio-culturais de crianças ou diagnosticar as atividades motoras realizadas pelas crianças fora da sala de aula.

Sabemos que os objetivos das pesquisas exprimem os diferentes interesses dos pesquisadores. Permitem-nos identificar dentre outros aspectos, qual o foco principal de suas atenções e prioridades. Elucidam, ainda, o compromisso que possuem com questões como: a sociedade, a escola pública, problemas sociais enfrentados pelas crianças, as políticas públicas, dentre outros aspectos. Nas análises realizadas neste item, é possível constatar que interesses mais críticos voltados para questões de ordem sócio-econômico-políticas que afetam a criança em idade pré-escolar, não foram evidenciados nos objetivos das dissertações analisadas.

1.5.2. Teses

- **Área Biológica**

O objetivo do trabalho realizado na área biológica, demonstra preocupação do pesquisador em: compreender as relações entre o crescimento e o desempenho motor e suas variações com a idade, o sexo, numa amostra casual, com as condições sócio-econômicas.

O objetivo abaixo esclarece esse interesse:

Assim, o objetivo dessa pesquisa é centrado basicamente na compreensão das relações entre o crescimento e o desempenho motor e suas variações com a idade, o sexo, e, numa amostra casual, com as condições sócio-econômicas da população estudada, de formas a criar padrões de referencias em percentis, de acordo com a idade e sexo.” (ARRUDA, Unicamp, 1997, p. 05 – amostra 31)”.

- **Área psicológica**

Na área psicológica, os objetivos estabelecidos nas teses evidenciam interesses dos pesquisadores em: 1) Investigar como se processa o desenvolvimento psicossocial de crianças pequenas em situação de jogo entre pares, 2) Investigar a relação entre os fatores biológicos, sócio-culturais em crianças de 5-6 anos e as atividades espontâneas realizadas por essas crianças.

Vejamos os objetivos:

“Investigar a relação entre os fatores biológicos, sócio-culturais de crianças em desenvolvimento de 5 e 6 anos e as atividades espontâneas realizadas durante o recreio no contexto pré-escolar.” (RAMALHO, UFSM, 1996, p. 05 – amostra 29)

“Investigar como se processa o desenvolvimento psicossocial em crianças com 5 anos de idade em situação de jogo entre pares.” (BELTRAME, UFSM, 2000, p. 04 – amostra 30)

Os objetivos formulados nas teses investigadas demonstram que os interesses dos pesquisadores no estudo desse tema parecem não ter sofrido muitas alterações, no período estudado. Quando comparados com os objetivos formulados nas dissertações verificamos que as

intenções de estabelecer relações entre variáveis ou analisar o desenvolvimento das crianças em algum aspecto previamente delimitado pelo pesquisador, ainda permanecem orientando os estudos desenvolvidos na área da Educação Física no Brasil.

No capítulo seguinte discutiremos as principais concepções sobre Educação Infantil, infância e Educação Física Infantil contidas nas dissertações e teses e como essas concepções se articulam com os objetivos formulados pelos autores.

CAPÍTULO III

1. Análises das principais concepções de Infância e Educação Infantil apresentadas nas dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação Física.

Neste capítulo temos como objetivo analisar as principais concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nas dissertações e teses investigadas.

As análises foram organizadas por instituição. Na primeira parte do capítulo, expomos as principais concepções de Infância, contidas nas dissertações e teses. Na segunda, estão descritas as concepções de Educação Infantil, presentes nos textos investigados.

1.1. Análises das principais concepções de Infância.

1.1.1. Dissertações

- **USP**

As concepções de infância das pesquisas desse grupo não se encontram na maioria das vezes explícitas nos textos. Contudo expressam-se, implicitamente, visões de infância associadas às características específicas que a criança possui nessa fase da vida. A infância também é apresentada como um período de aquisição de habilidades, cognitivas, lingüísticas, de comportamentos sociais, ou ainda, como etapa de amadurecimento dos diversos sistemas que a criança possui: neurológico, motor, dentre outros. Além disso, esboçam-se concepções de infância relacionadas à fase da vida em que as crianças precisam ser medidas e avaliadas para que o seu desenvolvimento possa ser assegurado. Alguns exemplos podem ser vistos nas citações abaixo:

“Conforme expusemos acima, a medida de adequação peso/idade possui limitações, mas acreditamos que ainda seja bom instrumento de medida para classificar o estado nutricional das crianças pelo fato de levar em consideração o estado atual, passado e os graus de desnutrição.”
(FERREIRA, 1980, p.05, - amostra 01)

“A criança em idade pré-escolar encontra-se na fase de aquisição dos padrões motores fundamentais de locomoção, manipulação e estabilização.” (GUISELINI, 1984, p.147 – amostra 02)

“Os pais e professores estão mais conscientes sobre a importância de oferecer às crianças significativas experiências de movimento. Por outro lado, tem-se dado muita ênfase na utilização do movimento no aspecto global do desenvolvimento das crianças. Um aspecto importante em relação ao desenvolvimento motor é o conhecimento das capacidades físicas da criança e sua aplicação na performance de várias habilidades motoras, de acordo com a idade, sexo e/ou classe social. As experiências de movimento colocarão a criança em jogo importante para si própria como indivíduo, assim como poderão capacitá-la a se relacionar com os demais companheiros (GUISELINI, 1984, p. 36, 39, 50 – amostra 02).

“A criança é um ser muito simples aparentemente, mas é muito complexa se levarmos em consideração as suas necessidades fisiológicas, afetivas, intelectuais, motoras, sociais e culturais. (MUÑOZ, 1985, p.02 – amostra 04)

Desta forma, o conhecimento das características de desenvolvimento motor da criança se torna um elemento fundamental. (MUÑOZ, 1985, p.04 – amostra 04)

“A maturação do sistema nervoso permite à criança ser capaz de lidar com o meio ambiente para adquirir mais liberdade de ação, adaptação e socialização no mundo que a cerca. A comunicação com o mundo exterior se realiza através da locomoção e deslocamentos.” MUÑOZ, 1985, p.17– amostra 04)

“É durante os primeiros anos de vida que os padrões motores fundamentais emergem, obedecendo ao processo maturacional da criança, o qual é associado às experiências motoras vivenciadas, à medida que lida com problemas de locomoção e manipulação de diferentes objetos encontrados em seu ambiente (BÖHME, 1985, p. 13 – amostra 03).

- **UFSM**

Nas pesquisas dessa instituição expressam-se concepções de infância associadas a um estágio da vida em que as crianças necessitam ser caracterizadas; fase em que a criança deve apresentar um nível de prontidão nos aspectos: cognitivo, afetivo, e psicomotor, que possibilite a aprendizagem escolar. A infância encontra-se, ainda, relacionada a uma fase em que a criança necessita de contatos bem sucedidos, de ser aceita pelo meio, para que a formação de seu esquema corporal seja favorecido. Também identificamos nesse grupo de pesquisas a infância

entendida como um momento de maturação. Apenas um estudo fez menção, indireta, à necessidade de compreendermos a infância de acordo com as condições histórico-sociais em que a criança vive.

Portanto, no que diz respeito à criança, torna-se absolutamente necessário um levantamento que a caracterize, precisamente, no domínio psicomotor. O estágio de desenvolvimento psicomotor em que se encontram essas crianças como também favorecer o desenvolvimento de currículos adequados que se tornarão instrumentos eficientes na melhoria do processo educacional (MYOTIN, 1983, p. 5 – amostra 8).

É preciso que a criança apresente um nível de prontidão nos aspectos: cognitivo, afetivo, e psicomotor, aspectos estes considerados determinantes para a aprendizagem escolar. (MYOTIN, 1983, p. 4 – amostra 8).

Aspectos psicomotores do comportamento da criança podem constituir condições para o desenvolvimento de determinados aspectos cognitivos. Ambos podem, por sua vez, determinar modificações no desenvolvimento afetivo. (MYOTIN, 1983, p. 11 – amostra 8).

A criança expressa sua afetividade através da postura, das atividades e dos comportamentos. Assim a evolução afetiva harmoniosa, os contatos bem sucedidos, a aceitação integral da criança pelo meio, são fatores considerados básicos na formação de um bom esquema corporal (MOREIRA, 1985, p. 39 – amostra 09).

Por outro lado, de forma concreta, temos a criança Pré-Escolar (0 a 6 anos), e que precisa ser pensada em termos educacionais inseridas em suas condições históricos-sociais concretas (MASSANEIRO, 1988, p. 62 – amostra 10).

Enquanto que a maturação é basicamente um resultado de herança hereditária, e o padrão de desenvolvimento é similar para todas as espécies, cada criança, por sua herança única, vai seguir este padrão em seu próprio ritmo. É o desenvolvimento individual que explica porque todas as crianças não estão prontas para as mesmas experiências ao mesmo tempo (RAMALHO, 1989, p. 14 – amostra 11).

- UGF

Nas dissertações dessa instituição foram identificadas concepções de infâncias semelhantes às aquelas encontradas nos grupos anteriores, quais sejam: infância associada a período de maturação, principalmente, neurológica.; período de desenvolvimento motor, cognitivo, etc. Todavia, foi nesse grupo de pesquisas que se evidenciaram perspectivas mais críticas quanto à concepção de infância, situando-a numa perspectiva histórico-social e cultural. Nessas pesquisas fica claro que o conceito de infância só pode ser bem entendido se levarmos em consideração o caráter determinante da organização classista da sociedade capitalista.

“Razões históricas, localizadas no tempo-espaço do capitalismo e da sociedade burguesa, apoiadas no ideário evolucionista, contribuem para o isolamento da criança como sujeito cultural” (MUNIZ, 1997, p. 19 – amostra 15)

O estudo desta experiência é uma reflexão sobre os fundamentos culturais para a educação pública infantil enquanto direito à infância na classe operária, ‘... que garantia o direito ao não trabalho, o direito burguês de ser criança, o direito ao lúdico, o direito de brincar’”. (MUNIZ, 1997, p. 24 – amostra 15)

“É consenso para muitos autores, entre eles P.Ariès, que o conceito de infância é determinante da adoção das diferentes práticas pedagógicas” (MUNIZ, 1997, p. 26 – amostra 15)

Focalizando a noção de substituição na criança pobre, veremos que para ela, duplamente excluída do processo de produção capitalista enquanto criança não produtora e pertencente à classe não consumidora a cultura é considerada, mais do que em outro contexto, um “complemento”. (MUNIZ, 1997, p. 2 – amostra 15)

“A criança é essencialmente um ser sensível a procura de expressão... utiliza-se diferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha” (MUNIZ, 1997, p. 24 – amostra 15).

“Deste modo, a criança deve ser vista como um ser humano que está em desenvolvimento, dependendo do adulto para estabelecer suas relações com a vida. Ela é ativa, dinâmica, capaz, e possui necessidade de ampliar seus conhecimentos através de suas experiências. A criança é um sujeito social e histórico que tem uma família, faz parte de uma sociedade com uma cultura, num determinado momento histórico e num determinado espaço físico” (ROCHA, 1997, p. 18– amostra 16)

A criança é um ser em desenvolvimento e devem ser respeitadas as suas características, os seus limites e seus interesses. E o movimento é uma das

principais formas que a criança utiliza para se desenvolver (BENDA, 1990, p. 96 – amostra 13).

É sabido que, para a elaboração de uma aula, deve-se levar em conta o nível de desenvolvimento motor em que a criança se encontra, e, conseqüentemente, sua maturação neurológica. Além desses fatores pode-se acrescentar a importância de atividades perceptivo-motoras e daquelas que propiciem uma melhora da coordenação motora específica fundamental nesta faixa etária (ALBEGARIA, 1992, p. 5 – amostra 14).

- **Unicamp**

Nas dissertações da Unicamp esboçam-se visões de infância entendida como: período de significância para a criança; momento de expressão da ludicidade; fase em que se manifesta a principal especificidade da criança: o brincar; período em que a saúde deve ser controlada como fator determinante para o controle da saúde dos futuros adultos; fase da vida decisiva no que se refere a construção e apreensão de hábitos alimentares e de atividade física. Também se expressa a concepção de infância como período em que a criança deve ser vista como ser total e não como um projeto inacabado de homem que ainda não se concretizou. Porém a infância é compreendida, em outro texto, como o período da vida humana que requer cuidados e acompanhamento constantes ou como base para as outras fases da vida.

“ Quando pensamos ou falamos em criança, reproduzimos idéias frágeis sobre o assunto, pois imaginamos as crianças como seres delicados dependentes e sem pensamentos próprios, as quais só se libertarão dessa redoma de fragilidade quando se depararem com o mundo da escola. Temos que ter consciência de que a criança como pessoa começa a ser significativa a partir do momento que inicia as trocas afetivas dentro do útero materno” (PORTO, 1994, p.26 – amostra 18)

Isso nos revela que o homem em constante relação existencial é inteligência, espírito, liberdade e principalmente corporeidade, onde pertence a um mundo que além de ser matéria, produto, condicionamento, sentido recebido e instituição, é um mundo humano. (PORTO, 1994, p.14 – amostra 18)
Como mediador, o professor irá facilitar as interações e as inter-relações da criança com meio, da criança com as outras crianças, e da criança com o próprio professor. (PORTO, 1994, p. 21 – amostra 18)

“Pode-se afirmar que, na primeira infância, a principal característica da cultura da criança é seu mundo lúdico (FREIRE, 1989; MARCELLINO, 1990). A partir de sua principal especialidade – o brincar – a criança põe em

jogo seu amplo mundo de experiências motrizes, sua afetividade, suas fantasias, seu mundo simbólico, sua personalidade. Na ação ela põe o jogo toda a sua totalidade, sendo necessário perceber a criança como construtora de sua própria realidade. A especificidade dessa faixa etária deve ser considerada em toda a sua complexidade, para que, desta maneira, se possa preservar os valores que a caracterizam.” (AVEIRO, 1995, p.03 – amostra 19)

“O acompanhamento da saúde na infância é determinante no controle da saúde dos futuros adultos, pois além de ser uma fase da vida decisiva no que se refere a construção e apreensão de hábitos alimentares e da atividade física,, é também sob condições de saúde e fatores ambientais adequados que se pode manter toda integridade do potencial genético bem como sua otimização PRADO, 2000, p.08 – amostra 22)

“A infância compreende o período da vida humana que requer cuidados e acompanhamento constantes” (PRADO, 2000, p.01 – amostra 22)

“Portanto, é de vital importância se estudar a infância, pois é a base para as outras fases da vida e é o período em que a criança mais aceleradamente aprende os meios e modos da organização social de seu grupo, desenvolvendo e adaptando-se ao seu ambiente físico, social, cultural e cognitivo” (PRADO, 2000, p.03 – amostra 22)

O conhecimento do mundo exterior e do seu próprio mundo interior, ocorre através da relação da criança com as pessoas que a rodeia, destacando-se a mãe como fulcro deste conhecimento. (PRADO, 2000, p12. – amostra 22)

“O conceito de infância que marca a tese da privação cultural, assim como a idéia assistencialista para a primeira infância, tem em comum o fato da criança ser concebida não como um ‘ ser total’, como propõe Mário de Andrade, mas como um ‘ser inacabado’, projeto do adulto amanhã”. (NASSIF, 1999, p. 24 – amostra 21)

- **UFRGS**

Também nesse grupo de pesquisas a infância é vista pelos autores como período de desenvolvimento e de aquisição de comportamentos. Ressalta-se, porém que é necessário que se considere o contexto sócio-econômico-cultural em que isso ocorre.

Entendemos que, para uma melhor compreensão das características do desenvolvimento humano, é preciso que se aceitem suas possíveis variações devido ao contexto sócio-econômico-cultural em que a criança esteja inserida, e que essas áreas não sejam consideradas estanques, mas partes interrelacionadas de um todo que é único (PALMA, 1995, p. 61 – amostra 23).

“A aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda personalidade. (RODRIGUES, 1999, p.02 – amostra 24)

- **UCB/ Castelo Branco**

Nas dissertações da UCB/ Rio de Janeiro não percebemos grandes variações nos conceitos expressos pelos autores sobre a infância, quando comparados à maioria das concepções citadas até o momento. A infância foi concebida como momento em que a criança deve aprender a se relacionar com o meio natural e social em que vivem; fase de aquisição e aprimoramento de habilidades e de experiências que lhe serão úteis em outros momentos da vida.

“O mundo ao qual a criança está inserida se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais que considera-se indissolúveis, diante do qual elas se mostram curiosas e tentam sempre descobrir soluções. Pela interação com o meio natural e social em que vivem, desde cedo as crianças aprendem a se relacionar e aprimorar suas habilidades, vivenciam experiências, interagindo num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sociais que permeiam o seu cotidiano” (FIRMINO, 2000, p. 24 – amostra 26)

Existe uma evolução paralela da imagem corporal e da apresentação do espaço. No entanto, a criança conseguirá orientar-se no espaço externo após ter tomado consciência da diferença existente entre a sua direita e a sua esquerda, só depois de ter adquirido uma imagem corporal lateralizada, conseguindo, assim, identificar as duas partes simétricas de seu corpo, conseguindo relacionar-se no espaço através das habilidades motoras adequadas e mais eficazes (FIRMINO, 2000, p. 33 – amostra 26).

“A criança constrói o conhecimento a partir de sua ação física e mental sobre os objetos. É a relação da criança com o mundo que a cerca que seu conhecimento sobre ele é construído está em permanente desenvolvimento.” (MARAVALHO, 1998, p.21 - amostra 25)

- **UDESC**

Na dissertação da UDESC, identificamos um entendimento de infância associado a: fase da curiosidade humana e da busca de soluções de problemas; etapa do desenvolvimento humano

“o mundo ao qual a criança está inserida se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais que considera-se indissolúveis, diante do qual elas se mostram curiosas e tentem sempre descobrir soluções. (RODRIGUES, 2000, p.24 – amostra 28)

“Na tentativa de conceder a criança o melhor, muitos são os propósitos que visam seu desenvolvimento, em particular os elaborados para o ensino pré-escolar.” (RODRIGUES, 2000, p.24 – amostra 28)

1.1.2. Teses

- UFSM

Nas teses da UFSM identificamos concepções de infância associadas a uma fase de mudança em que criança se envolve em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. É vista, ainda como um período de ajustamentos em todos os aspectos do desenvolvimento. A infância é também concebida como a idade do brincar.

“No início da idade pré-escolar há uma mudança no comportamento da criança, em que ela se envolve em um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é chamado brinquedo” (RAMALHO, 1996, p.67 – amostra 29)

A infância é portanto, um período de mudanças e de ajustamentos em todos os aspectos do desenvolvimento. Esse ajustamento evolui primeiro condicionado a uma intencionalidade prática, que permite à criança resolver problemas cotidianos. (BELTRAME, 2000, p. 12 – amostra 30)

“Nos diversos contextos que constituem o cotidiano da infância, as crianças com 5 anos realizam, a maior parte do tempo, atividades lúdicas, que irão determinar o seu desenvolvimento global”. (BELTRAME, 2000, p. 04 – amostra 30)

“Na idade do brincar a criança vive um momento em que organiza atividades em torno de algum objetivo, tornando-se mais ativa, copiando aspectos do comportamento adulto. O amadurecimento do brincar a libera para uma dramatização na microsfera de um vasto número de identificações e atividades imaginadas” (BELTRAME, 2000, p. 35– amostra 30)

- **Unicamp**

A tese de doutorado defendida na Unicamp sobre Educação Infantil, também deixa implícita uma concepção de Infância relacionada a fase de desenvolvimento ou como momento da vida em que é necessário aferirmos medidas antropométricas com o intuito de acompanharmos a evolução das crianças.

1.2. Análises das principais concepções Educação Infantil

1.2.1 Dissertações

- **USP**

Na maior parte das dissertações da USP a Educação Infantil é vista como: fase que antecede a Educação Escolar propriamente dita; período de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para a criança na medida e ela possa vivenciar experiências significativas. É também vista como aquela educação que deve proporcionar o equilíbrio emocional à criança. A Educação Infantil é ainda concebida como a aquela que procure melhorar ou corrigir as experiências anteriores da criança, promova a aceitação do mundo fazendo-a compreender a natureza e complexidade humana, estimule as relações interpessoais e prepare-a para a aprendizagem durante a vida, aperfeiçoando suas diferentes capacidades.

“O período pré-escolar precede a entrada da criança na escola elementar e abrange a fase desde o nascimento até os seis anos MIALARET (1976) A educação pré-escolar visa a propiciar o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança, enfatizando os valores da sociedade em que ela está inserta” (BÖHME, 1985, p.13 – amostra 03)

“... tem contribuído para o estabelecimento de um posicionamento educacional que se refere à necessidade de educar as crianças respeitando ao máximo as suas características de desenvolvimento no sentido de que cada criança requer ambiente, oportunidade e motivação adequados para que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (GALLARDO, 1988, p.02 – amostra 05)

Esta situação, dentre outras, é fundamental não só para o equilíbrio emocional da criança mas também para efetiva integração intra-familiar através de uma aproximação corporal constante.(GUISELINI, 1984, p. 111 – amostra 02)

“Todo processo educacional necessita levar em consideração as características, potencialidades e limitações das crianças a que se destina. Em termos gerais, durante esta fase, a criança precisa Ter uma boa orientação escolar, que procure melhorar ou corrigir as experiências anteriores, promova a aceitação do mundo fazendo compreender a natureza e complexidade humana, estimule as relações interpessoais e além de preparar a criança para a aprendizagem durante a vida, aperfeiçoar as capacidades motoras de se movimentar, dirigindo-se para as manifestações culturais não verbais de maneira significativa e sadia. (MUÑOZ, 1985, p. 8, 141 – amostra 04).

- **UFSM**

Nesse grupo de dissertações identificamos que a Educação Infantil é entendida como: condição para o Ensino Fundamental; educação que deve proporcionar à criança o desenvolvimento global e do seu “eu”. Essa educação deve visar, segundo alguns autores o desenvolvimento intelectual motor, afetivo e social rumo à autonomia e criatividade da criança. Deve, da mesma forma, ser responsável em orientar as crianças para que aprendam estratégias apropriadas para o manejo da informação e tomada de decisões justas e rápidas.

“... o desempenho da criança na escola não só depende do professor, mas principalmente das condições em que a criança se apresenta para a escolaridade regular, com isto, considera que a criança deva ser atendida já na pré-escola” (MOREIRA, 1985, p.04 – amostra 09)

“O objetivo da Educação Pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, porque inclui todos os aspectos da pessoa (humana). Harmônico, porque esses aspectos devem se desenvolver equilibradamente, paralelamente, sem exagero de um em detrimento de outro. ” (MOREIRA, 1985, p.11– amostra 09)

“A primeira educação deve, portanto, se propor a dar à criança o conhecimento do seu Eu corporal, e a organização dinâmica do uso de si mesmo. ” (MOREIRA, 1985, p.29– amostra 09)

“A Educação, e nela contida a Escola, é o elemento terminal desse processo, isto porque absorve boa parte do desenvolvimento social do indivíduo de tal

maneira que poucas oportunidades lhe restam a não ser disseminar os valores inculcados” (MASSANEIRO, 1988, p. 2 – amostra 10)

“Dessa forma, não podemos pretender, concordando com POZNER (1982), que a pré-escola seja a solução da problemática das desigualdades dentro do sistema educativo. Porém precisamos evitar que seja uma forma de reprodução dessas desigualdades gerando uma injustiça maior”. (MASSANEIRO, 1988, p.46 – amostra 10)

“... a educação pré-escolar deve ser responsável em favorecer e incentivar a criança ao desenvolvimento intelectual, motor, afetivo, social. Deve levá-la a viver e conviver consigo, com os outros e com os objetos, tendo como finalidade oferecer oportunidade para que aconteçam a autonomia, a criatividade e que as expectativas próprias desta faixa etária sejam efetivadas” (RAMALHO, 1989, p.23 e 24 – amostra 11)

“A educação pré-escolar é responsável em orientar as crianças para que aprendam estratégias apropriadas para o manejo da informação tomada de decisões justas e rápidas” (RAMALHO, 1989, p.25 – amostra 11)

“a entrada na pré-escola é considerada como um dos fenômenos que se tornam, em produto e produtor de mudanças no desenvolvimento, sendo entendido por BRONFENBRENNER (1987) como uma das transições ecológicas, as quais implicam em mudanças de papel. Ou de ambiente, ou em ambos e que ocorrem ao longo de toda a vida da pessoa em desenvolvimento” (TREVISAN, 1997, p.35 – amostra 12)

- **UGF**

Nas dissertações da UGF alguns autores recusam da Educação Infantil como um período preparatório para o 1º grau (atual Ensino Fundamental). A visão de Educação Infantil da maior parte dos autores desse grupo chama a atenção para a importância do brincar nessa fase de educação da criança.

“ A pré-escola é um lugar que, pelo nome, deve preparar crianças para a escola. Reduzir seu papel a isso, no entanto, seria uma pena, pois a primeira

infância é um período de vida onde se pode viver muito intensamente”(BENDA, 1990, p.07 – amostra 13)

“O modelo de pré-escola como preparação para escola de 1º grau, de caráter conteudista e instrumentalizante, faz com que o brincar não entre no projeto pedagógico na escola” (MUNIZ, 1997, p. 04 – amostra 15)

“Na minha opinião, deveria haver por parte dos professores integrantes das equipes das instituições pré-escolares um maior empenho em priorizar a brincadeira, visto que esta é essencial na vivência da criança,...” (ROCHA, 1997, p. 07 – amostra 16)

Hoje entendo que, brincando, a criança interage com outras crianças e com o mundo, negocia regras de convivência, dos temas e conteúdos das atividades propostas pelos professores que com ela atuam e auxiliam na construção de sua própria identidade (ROCHA, 1997, p. 3 – amostra 16)

A visão de Educação Infantil que orienta esta pesquisa baseia-se na idéia de que esta educação deve dar continuidade à necessidade de um tipo pessoal de relação, num ambiente onde a criança tem mais oportunidade de ser conhecida pelo que ela é e sente, permitindo sua livre expressão(MUNIZ, 1997, p. 3 – amostra 15).

- **Unicamp**

Algumas das concepções de Educação Infantil identificadas nas pesquisas desse grupo, podem ser assim resumidas: educação que deve priorizar a atividade lúdica da criança; educação atendimento educacional que antecede o período da escola elementar; educação preparatória para as demais fases da vida da criança e educação orientada para o oferecimento de fundamentos pedagógicos que atendam às necessidades e características específicas das crianças.

“(...) na idade pré-escolar, a prioridade é a atividade motora, onde a atividade lúdica permita a criança prosseguir a organização de sua imagem do corpo ao nível do vivido” (MELO, 1994, p.14 – amostra 17)

“O conceito de pré-escola está diretamente ligado ao atendimento educacional às crianças que antecede a escolaridade elementar,... Uma questão muito enfatizada é a da função da pré-escola, que apareceu no decorrer de sua história devido aos acontecimentos políticos, sociais e econômicos de cada época” (PORTO, 1994, p.36 – amostra 18)

“A pré-escola como o próprio nome já diz, tem como uma de suas finalidades preparar a criança que vive a sua infância para os períodos posteriores” (PORTO, 1994, p.37– amostra 18)

“Por outro lado, é de conhecimento público que ampla maioria das pré-escolas e escolas infantis brasileiras não considera a importância e o significado da atividade lúdica”. (AVEIRO, 1995, p.02 – amostra 19)

“... a educação infantil deverá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade. Dessa forma, além dos cuidados tradicionais oferecidos às crianças frequentadoras de creches (higiene, alimentação, segurança), passa a existir a obrigatoriedade de se incluir na rotina diária das mesmas fundamentos pedagógicos, ou seja, essas instituições deverão se preocupar também com aspectos educativos de modo que venham a atender às características e necessidades específicas do seu público alvo” (NASSSIF, 1999, p. 02– amostra 21)

- **UFRGS**

A Educação Infantil é vista nesse grupo de pesquisa como aquela que deve auxiliar a criança a se descobrir a conhecer suas potencialidades e a assumir uma atitude criativa. É também compreendida como uma educação que deva dar ampla liberdade à criança.

Cabe ao educador auxiliar a criança na sua busca incessante para descobrir-se, conhecer suas potencialidades, encontrar a unidade e/ou reencontrá-la, quando, por vezes, é desmantelada (PALMA, 1995, p. 47, amostra 23).

Num ambiente que propicie à criança expressar-se e criar (em qualquer área do conhecimento), onde é permitida a formulação de alternativas diferenciadas de solução para um mesmo problema, são oferecidas condições para a formação de pessoas criativas, ou seja, construtoras do mundo e não meros copiadoreis do saber e da ciência do passado (PALMA, 1995, p. 49, amostra 23).

Durante o tempo que uma criança passa numa pré-escola, é-lhe reservado o direito de ter um tempo livre para brincar, significando que ela pode fazer o que quiser nesse espaço de tempo, inclusive não brincar (RODRIGUES, 1999, p.40 – amostra – 24)

- **UCB /Castelo Branco**

A Educação Infantil é vista como um ambiente criado para propiciar o desenvolvimento máximo da criança. Essa educação, deve ter caráter informal e lúdico. É isso que se expressa nas dissertações analisadas da UCB. Os trechos abaixo exemplificam essas posições dos autores.

“Pré-escola é um ambiente especial deliberadamente criado para oferecer condições ótimas que propiciem o desenvolvimento máximo da criança antes dos sete anos e sua integração social” (MARAVALHO, 1998, p.08 – amostra 25)

“Reforçando este conceito, GARCIA (1993), acrescenta: quando se fala em Pré-escolar, o discurso do senso comum considera que sua função é formar hábitos, atitudes e desenvolver as habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. Caracterizando-a como uma etapa da escolaridade onde o lúdico permeia as atividades realizadas, onde o tom informal, o não convencional e assistemático é confirmado. Ao enfatizar o caráter informal e lúdico no dia a dia do pré-escolar, percebe-se implicitamente, a preocupação com o movimentar-se na execução das atividades propostas.” (MARAVALHO, 1998, p.09 – amostra 25)

“LE BOULCH (1982), afirma que a educação pelo movimento deveria ter seu lugar nas escolas primárias, pois, mesmo sendo o objetivo principal o ensino da escrita e da leitura, a educação pelo movimento deveria ser considerada como disciplina de base para uma aprendizagem mais eficaz.” (FIRMINO, 2000, p. 08 amostra 26).

Na escola primária, a criança irá aperfeiçoar as habilidades anteriormente adquiridas, devido ao desenvolvimento dos mecanismos percepto-motores (FIRMINO, 2000, p. 32, amostra 26).

- **UDESC**

Na dissertação defendida nessa instituição, observamos uma concepção de Educação Infantil voltada para o desenvolvimento da curiosidade, do aprimoramento de suas habilidades e valores. Não há, portanto, diferenças relevantes em relação às concepções expostas nas dissertações dos outros grupos.

O mundo ao qual a criança está inserida se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais que considera-se indissolúveis, diante do qual elas se mostram curiosas e tentam sempre descobrir soluções. Pela interação com o meio natural e social em que vivem, desde cedo as crianças aprendem a se relacionar e aprimorar suas habilidades, vivenciam experiências, interagindo num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e

representações sociais que permeiam o seu cotidiano (RODRIGUES, 2000, p. 121 – amostra 28).

1.2.1. Teses

- **UFSM e Unicamp**

Nas duas teses analisadas da UFSM não identificamos claramente uma concepção de Educação Infantil. Na tese da Unicamp, implicitamente, a Educação Infantil está relacionada à possibilidade da criança adquirir sua independência psicomotora.

O período de idade em que a criança ingressa na escola representa um outro ambiente, onde, experimenta uma participação multiambiental, categoriza como mecossistema, caracterizado por uma independência psicomotora na diversificação de suas interações, no seu meio e com outras pessoas. A criança aumenta, portanto o seu repertório motor, expresso nas manifestações de correr, pular, tracionar, entre outras (ARRUDA, 1997, p. 18, amostra 31).

As análises realizadas evidenciaram que nem sempre existe um posicionamento explícito dos autores das teses e dissertações, a respeito de suas concepções sobre a Infância e a Educação Infantil. Porém, implícita ou explicitamente esses conceitos se manifestam e direta ou indiretamente manifestam a visão de mundo dos pesquisadores. Percebemos que predomina nas pesquisas realizadas uma visão de Educação Infantil restrita a idéia de um espaço e um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, qual seja: o período designado ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil parece, assim, não ter um fim em si mesmo.

Essa concepção predominante nas pesquisas está intimamente articulada com as concepções de infância expressas na maioria das teses e dissertações. Como vimos, o que se faz mais presente nas pesquisas analisadas é uma noção de infância como um estágio preparatório para outros momentos da vida; como uma etapa na qual a criança deve adquirir competências, valores, idéias e habilidades que lhe possibilite enfrentar a vida futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente estudo foi analisar quais as tendências das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física no Brasil, cujas temáticas estiveram voltadas para Educação Infantil no período de 1979 a 2000, no que se refere a: frequência do tema Educação Infantil; temáticas dominantes; objetivos priorizados pelos autores e concepções de Infância e Educação Infantil contidas nos textos das dissertações e teses.

Na busca de atingi-los formulamos alguns objetivos específicos. O **primeiro** deles visou resgatar, a partir de revisão da literatura, as principais concepções de Infância e Educação Infantil, presentes em livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam esse tema. Nossas análises permitiram-nos chegar a algumas conclusões, são elas:

- 1- A reflexão sobre o conceito de infância, nos leva a observar dois momentos distintos na história do homem ocidental: o primeiro que vai das comunidades primitivas até o fim da modernidade, no qual se observa uma indeterminação da categoria criança e o segundo, iniciado no fim da modernidade, que representa o período em que aparece a formulação explícita dessa categoria, momento em que a criança foi separada da simbiose com o adulto.
- 2- Foi a partir do século XVIII e, de forma mais explícita, por volta do século XIX, que se começou a estudar a particularidade da criança e a se identificar as formas de introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso. A partir daí foi sendo construída uma concepção específica de criança, atrelada à delimitação da divisão etária, segundo seu desenvolvimento psico-fisiológico.
- 3- Na época contemporânea crianças e adultos já não se misturam, especialmente no que diz respeito aos estudos e análises feitos sobre ambos. Uma das consequências mais importantes do sentimento moderno da infância foi, certamente, o afastamento da categoria adulto da categoria criança. A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída, no período contemporâneo, pela aprendizagem escolar.

- 4- As crianças passaram ao longo da história por várias e distintas formas de violência. Na atualidade as crianças estão sujeitas a novas formas de violência, engendradas pelas tecnologias eletrônicas. Citamos no capítulo I, por exemplo: a televisão que se transforma em babá; a ausência constante dos pais; a ausência de carinho compensada com objetos; a erotização da infância e a cultura do consumo. Porém as mais graves, ao nosso ver, estão associadas ao trabalho infantil, à exploração sexual de menores e principalmente, à situação de miséria e abandono com os quais milhões de crianças têm que conviver todos os dias, em diferentes partes do mundo.

Nosso **segundo objetivo específico** foi diagnosticar com que frequência e a partir de quando surge na produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil o tema da Educação Infantil. A esse respeito constatamos que:

1- Quanto às dissertações:

- ◆ Dentre as 1088 dissertações, defendidas no intervalo de 21 anos (1979-2000), apenas 28 versaram sobre o tema da Educação Infantil, ou seja, apenas 2,57% do total da produção de dissertações do País.
- ◆ Essas 28 dissertações foram defendidas em 07 mestrados, quais sejam: USP (07 dissertações); UFSM (05 dissertações); UGF (04 dissertações); Unicamp (06 dissertações); UFRGS (02 dissertações); UCB/Rio de Janeiro (03 dissertações); UDESC (01 dissertação).
- ◆ Em três Mestrados da área da Educação Física, desenvolvidos na UFMG, UNESP-Rio Claro e UFSC, o tema da Educação Infantil não foi abordado em nenhuma dissertação defendida, no período analisado.
- ◆ A primeira dissertação defendida nos Mestrados em Educação Física, no Brasil, com temática direcionada para a Educação Infantil, foi defendida no ano de 1980, na USP.
- ◆ Na maior parte do período analisado é baixa a incidência de dissertações voltadas para o tema da Educação Infantil. Em 1981, 1982, 1986, 1987, 1991 e 1993,

nenhuma dissertação versou sobre Educação Infantil. Nos anos de 1980, 1983, 1984, 1989, 1992, 1995 e 1998 apenas 01 dissertação foi defendida com temática relacionada para o assunto em tela. Em 1988, 1994 e 1999 foram realizadas 2 defesas de dissertações sobre Educação Infantil. Os anos que registraram maiores índices no período estudado foram 1985, 1990, 1996, 1997 e 2000, totalizando 3 defesas por ano.

- ◆ Contudo, constatamos que tem crescido o interesse dos pesquisadores pelo tema da Educação Infantil. Distribuindo as 28 dissertações defendidas nas 07 universidades (USP, UFSM, UGF, Unicamp, UFRGS, UCB/Castelo Branco e UDESC) por década percebemos que no período de 1990 a 2000 foram defendidas 10 dissertações a mais do que no período de 1979 a 1989.

2- Quanto às teses:

- ◆ Dentre as 100 teses defendidas no período estudado, apenas 03 referem-se à Educação Infantil o equivalente a 3% do total das teses produzidas.
- ◆ Essas três teses foram defendidas nos doutorados da UFSM (duas) e na UNICAMP (uma).
- ◆ Nos doutorados em Educação Física da USP e UGF não foram defendidas teses referentes ao tema Educação Infantil.
- ◆ As únicas 03 teses defendidas nos programas de doutorado em Educação Física com tema voltado para a Educação Infantil, foram defendidas nos anos de 1996, 1997 e 2000. Na UFSM foi defendida duas teses, uma em 1996 e outra em 2000. Na Unicamp a defesa ocorreu em 1997.

O nosso **terceiro objetivo específico** buscou identificar quais as temáticas dominantes nas dissertações e teses da área da Educação Física, voltadas para a Educação Infantil. Concluímos que:

1- Quanto às dissertações:

- ◆ As temáticas mais abordadas nas 28 dissertações, foram aquelas relacionadas à área pedagógica. Onze dissertações tiveram suas temáticas direcionadas para essa área: oito voltadas para a subárea ensino-aprendizagem e 03 voltadas para a subárea de currículo.
- ◆ As temáticas da área pedagógica relevaram interesses comuns dos autores pelo conhecimento de concepções sobre desenvolvimento motor, consciência corporal e conteúdos curriculares. A única temática que se diferenciou um pouco mais das demais, diz respeito à concepção do brincar e brinquedoteca.
- ◆ Nas análises realizadas não encontramos dissertações voltadas para a área Biológica/Fisiológica e traumatológica; área Pedagógica/Formação profissional e para área do Treinamento Físico Esportivo.

2- Quanto às teses:

- ◆ Das três teses voltadas para a Educação Infantil, duas delas estão relacionadas à área psicológica, perfazendo um total de 66% das teses estudadas e 01 para área sócio-histórico-filosófica, correspondendo a 33% dessa produção.
- ◆ As teses cujas temáticas estiveram associadas à área psicológica explicitam interesse dos autores por assuntos ligados ao estudo da teoria dos sistemas ecológicos. A única tese voltada para a área sócio-histórico-filosófica manifesta o interesse do pesquisador por questões afetas ao desenvolvimento motor num enfoque bio-sócio-cultural.

Identificar quais os objetivos gerais priorizados pelos autores das dissertações e teses da área da Educação Física, cujas temáticas voltaram-se para a Educação Infantil, foi o **quarto objetivo específico** deste estudo. Nossas principais conclusões evidenciam que:

1- Quanto às dissertações:

Na área pedagógica, onde foram identificadas um maior número de dissertações, os objetivos estabelecidos nas pesquisas evidenciam os interesses de: planejar, aplicar e avaliar conteúdos curriculares; analisar o processo de desenvolvimento motor das crianças; investigar os sentidos atribuídos por professores de Educação Física à Brinquedoteca; comparar através de medidas obtidas em testagem de eficiência motora, o desempenho das crianças; diagnosticar as atividades motoras desenvolvidas fora de sala de aula, pelos professores nas pré-escolas públicas e propor metodologias para análise das atividades motoras de crianças pré-escolares; analisar currículos e estudar a preparação dos profissionais de Educação Física para atuar com crianças pequenas; identificar as razões humanas e materiais que atuam de forma discrepante entre a Propostas Oficiais e a realidade existente nas escolas da habilitação específica de magistério; analisar o processo de desenvolvimento da consciência corporal, objetivando a integração do trabalho de Educação Física com as outras atividades oferecidas pela escola; investigar como os professores que atuam em creches-institucionais concebem o brincar; demonstrar a relevância da educação pelo movimento, tendo como recurso pedagógico a interdisciplinaridade; estudar o crescimento físico e atividade motora em pré-escolares.

Apesar da aparente amplitude, a quase totalidade dos objetivos expressam interesses dos autores com questões pontuais tais como: o desenvolvimento da criança, o currículo; a educação do movimento ou a consciência corporal, dentre outros. Perspectivas mais críticas voltadas para questões de ordem sócio-econômico-políticas que afetam a criança em idade pré-escolar, não foram evidenciadas nos objetivos das dissertações analisadas.

2. Quanto às Teses

Das três teses analisadas, duas situam-se na área psicológica. Os objetivos estabelecidos nessas teses evidenciam intenções dos pesquisadores em: investigar como se processa o desenvolvimento psicossocial de crianças pequenas em situação de jogo entre pares, e investigar a relação entre os fatores biológicos, sócio-culturais em crianças de 5-6 anos e as atividades espontâneas realizadas por essas crianças.

Os objetivos formulados nas teses investigadas demonstraram que os interesses dos pesquisadores no estudo desse tema parecem não ter sofrido muitas alterações, no período estudado. Verificamos que as intenções de estabelecer relações entre variáveis ou analisar o desenvolvimento das crianças em algum aspecto previamente delimitado pelo pesquisador, ainda permanecem orientando os estudos desenvolvidos na área da Educação Física no Brasil desde as primeiras dissertações defendidas na área, no início dos anos 80.

Nosso **quinto e último objetivo específico** visou analisar as principais concepções de Infância e Educação Infantil, contidas nas dissertações e teses estudadas.

As análises realizadas evidenciaram que nem sempre existe um posicionamento explícito dos autores das teses e dissertações, a respeito de suas concepções sobre a Infância e a Educação Infantil. Porém, implícita ou explicitamente esses conceitos se manifestam e direta ou indiretamente exprimem a visão de mundo dos pesquisadores.

Percebemos que predomina nas pesquisas realizadas uma visão de Educação Infantil restrita a idéia de um espaço e um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, qual seja: o período designado ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil parece, assim, não ter um fim em si mesmo.

Essa concepção predominante nas pesquisas está intimamente articulada com as concepções de infância expressas na maioria das teses e dissertações. Como vimos, o que se faz mais presente nas pesquisas analisadas é uma noção de infância como um estágio preparatório para outros momentos da vida; como uma etapa na qual a criança deve adquirir competências, valores, idéias e habilidades que lhe possibilite enfrentar a vida futura.

Além disso constatamos que, a maioria das pesquisas discute a infância e a Educação Infantil de forma descontextualizada, sem referências aos fatores sócio-econômico-político-culturais que marcam e determinam, tanto a Infância quanto a Educação Infantil. Em geral, os estudos que apontam para perspectivas mais arrojadas limitam-se, apenas, a chamar atenção para a necessidade de respeitarmos os interesses, necessidades e no máximo as características individuais das crianças. Porém questionamos: de qual criança? De qual sociedade? De qual classe social? Essas questões, parecem ter suscitado, até o momento, o interesse de poucos pesquisadores.

Esperamos que este estudo possa contribuir, apesar de suas lacunas, com a reflexão sobre o que temos produzido sobre a Educação Infantil no Brasil, em particular nos Mestrados e Doutorados em Educação Física, na busca de soluções e alternativas para os problemas ainda presentes no estudo desse tema.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro – RJ: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

BRACHT, W. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 20 (1). CBCE. Mai/93. p.111-118.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. Florianópolis: UFSC, 1996. (Dissertação mestrado)

CUNHA, L. A. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: **CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**. Brasília: 1979, p.3-24.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 88, p.5-17, fev./1994.

DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.136, p.518-526, 1976

FARIA, Ana Lúcia Gouglart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas – SP: UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

FARINATTI, P. de T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. de T.V. (Org). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.34-68.

FARINATTI, P. de T. V.; MONTEIRO, W. D. **Fisiologia e avaliação funcional**. Rio de Janeiro: Sprint, 1992. v.1.

GATTI, Bernardete. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil – 1978-1981. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.44, p.3-17, 1983.

GAYA, A. C. A. **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física:** que ciência estamos fazendo? Porto Alegre: 1987. (mimeo)

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa:** uma abordagem epistemológica. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1994.

GOBBI, S. A pesquisa no esporte: do fragmentado ao holístico. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. de T.V. (Org). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física:** livro do ano 1991. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.92-108.

GÓMEZ, Margarita María Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade.** Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.1, n.1, 1971.

GUEDES, Dartagnan Pinto. **Crescimento, composição corporal e desempenho motor em crianças e adolescentes do município de Londrina (PR), Brasil.** Tese. São Paulo – SP: USP – Universidade de São Paulo, 1994.

KRAMER, Sonia. LEITE Maria Isabel F. P. **Infância e Produção Cultural.** (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 1998.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da educação infantil.** São Paulo: Loyola, 1985.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Número Especial – 20 anos CBCE. Set/98. p.4-11.

LABORINHA, L. A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. de T.V. (Org). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física:** livro do ano 1991. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.69-91.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000

MELLO. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.46, p.67-72, 1983.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. CBCE. 20 (1). Set/98. p.4-10.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1983

NAVARRO, Maria Alice Magalhães. **Noções do ritmo da criança**. Dissertação. São Paulo – SP: USP – Universidade de São Paulo, 1979.

NICOLAU, Marieta Lucia M. **Educação Pré-Escolar: fundamentos e didática**. São Paulo, SP, 10 ed. Ática, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. ANPED – **500 anos de educação escolar**. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas – SP: Autores Associados, n.º 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Número Especial.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

SALOMÃO, Júlio César. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Campinas, 1987. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 1987.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e; MELO, Karine Telles de. **Pesquisa em educação física nos mestrados e doutorados em educação**. 2000.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. Doutorado em Educação. Campinas – SP: UNICAMP, 1997.

_____. **Mestrados em Educação Física no Brasil:** pesquisando suas pesquisas. Santa Maria: UFSM, 1990. (Dissertação, Mestrado).

SOUSA, Estela Rodrigues de. **O que há de “novo” nas pesquisas em educação física no Brasil.** Pós-Graduação. Uberlândia, 1999.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação infantil:** uma proposta de gestão municipal. Campinas – SP: Papirus, 1996.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas.** Livros Horizonte, 1984.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p.67-75, mai./1990.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.22-32, mai./1992.

ANEXOS

ANEXO 1

A RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS PARA A AMOSTRA

- **Dissertações**

USP

Amostra 01 - FERREIRA, Maria. Beatriz Rocha. **Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1980.

Amostra 02 - GUISELINI, Mauro Antonio. **Programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar**. 1984, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1984.

Amostra 03 - BÖHME, Maria Tereza Silveira. **Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1985.

Amostra 04 - MUÑOZ, Luis Armando Muñoz. **Desenvolvimento motor e suas implicações na educação física infantil**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1985.

Amostra 05 - GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1988.

Amostra 06 - ARANTES, Ana Cristina. **Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o magistério em São Paulo**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1990.

Amostra 07 – ARRUDA, Miguel. **Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1990.

UFSM

Amostra 08 - MYOTIN, Emmi. **Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares de Santa Maria – RS, na faixa etária de 5 a 7 anos.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 1983.

Amostra 09 - MOREIRA, Nilson Roberto. **Educação psicomotora e prontidão para alfabetização: estudo sobre a influência de um programa de educação psicomotora na prontidão para a alfabetização de crianças pré-escolares na faixa etária de 6 a 7 anos, na cidade de Santa Maria – RS.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 1985.

Amostra 10 - MASSANEIRO, Idelzi Teresinha. **A perspectiva ideológica da educação pré-escolar num contexto de classes.** 1988, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 1988.

Amostra 11 - RAMALHO, Maria Helena da Silva. **Pré-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 1989.

Amostra 12 - TREVISAN, Claudia Morais. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Santa Maria, 1997.

UGF

Amostra 13 - BENDA, Rodolfo Novellino. **A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção sinestésica.** UNIVERSIDADE GAMA FILHO, Rio de Janeiro, 1990.

Amostra 14 - ALBERGARIA, Marcia Borges. **Análise do desempenho motor de crianças de 5 a 8 anos de escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro.** UNIVERSIDADE GAMA FILHO, Rio de Janeiro, 1992.

Amostra 15 - MUNIZ, Maria Cristina Soto. **A brinquedoteca no contexto escolar.** UNIVERSIDADE GAMA FILHO, Rio de Janeiro, 1997.

Amostra 16 - ROCHA, Rosa Maria da. **Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos.** UNIVERSIDADE GAMA FILHO, Rio de Janeiro 1997.

Unicamp

Amostra 17 - MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1994

Amostra 18 - PORTO, Eline Tereza Rozante. **A Comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1994.

Amostra 19 - AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. **As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1995

Amostra 20 - GARAGNANI, Aracelis. **Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1996.

Amostra 21 - NASSIF, Leila Cordeiro. **Estudo do desenvolvimento motor:** análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças de 24 a 36 meses de idade frequentadoras de creches municipais. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1999.

Amostra 22 - PRADO, Juliana Martuscelli da Silva. **A criança pré-escolar em Ilhabela:** crescimento e atividade motora. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2000.

UFRGS

Amostra 23 - PALMA, Miriam. Stock. **A influencia da atividade física sistemática sobre o nível de autoconceito de crianças pré-escolares.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 1996.

Amostra 24 - RODRIGUES, Paula. **Crianças não segregadas por gênero no jogo livre.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio Grande do Sul, 1999.

UCB/ Rio de Janeiro

Amostra 25 - MARAVALHO, Francisco Carlos. **Educação pelo movimento na educação infantil.** UCB/Castelo Branco, 1998.

Amostra 26 - FIRMINO, Marizete de Mattos. **O estudo relacional entre atividades motoras e atividades cognitivas** UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO, Rio de Janeiro, 2000.

Amostra 27 - ROCHA, Valcir de Souza. **Concepções dos professores do pré-escolar sobre dança nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.** UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO, Rio de Janeiro, 1996.

UDESC

Amostra 28 - RODRIGUES, Lucinei Rodrigues. **Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis-SC,** UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2000.

- Teses

UFSM

Amostra 29 - RAMALHO, Maria Helena da Silva. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 1996.

Amostra 30 - BELTRAME, Thaís Silva. **O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 2000.

Unicamp

Amostra 31 - ARRUDA Miguel. **Crescimento e desempenho motor em pré-escolares de Itapira sp: um enfoque bio-sorio-cultural.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 1997.

ANEXO 2**FICHA DE REGISTRO DOS DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES**

1. AUTOR:
2. TÍTULO:
3. ANO DE DEFESA:
4. UNIVERSIDADE:
5. CURSO:
6. TEMÁTICA:
7. OBJETIVOS GERAIS:
8. PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL