



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA GOMES DE ANDRADE FARIAS

**PANORAMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS GRUPOS DE PESQUISA CADASTRADOS
NO DGP/CNPq**

CAMPINA GRANDE – PB

2021

FERNANDA GOMES DE ANDRADE FARIAS

**PANORAMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS GRUPOS DE PESQUISA CADASTRADOS
NO DGP/CNPq**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

CAMPINA GRANDE – PB

2021

F224p

Farias, Fernanda Gomes de Andrade.

Panorama da produção de conhecimento em Educação Infantil no Brasil: um estudo a partir dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP/CNPq / Fernanda Gomes de Andrade Farias. - Campina Grande, 2022.

129 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal".

Referências.

1. Educação Infantil - Brasil. 2. Grupos de Pesquisa - Brasil. 3. CNPq. 4. Sociologia da Infância. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

CDU 37-053.2(81)(043)

FERNANDA GOMES DE ANDRADE FARIAS

**PANORAMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS GRUPOS DE PESQUISA CADASTRADOS
NO DGP/CNPq**

Aprovada em 16 / 11 / 2021

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
(UFCG/PPGEEd)



Examinadora Interna: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos
(UFCG/PPGEEd)



Examinadora Externa: Profa. Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim
(UFPB)

CAMPINA GRANDE – PB

2021

A meu pai (*in memoriam*), que deixou muita saudade ao silenciar sua voz durante o percurso deste trabalho. Seus corajosos ensinamentos não me permitiram desistir diante da dor.

Agradecimentos

Sobretudo a Deus, por ser meu alicerce.

A minha família, pelas diferentes formas de incentivo, especialmente Camilo, Camille, Penélope, Alexandre e Alice, meu porto seguro durante esta caminhada.

À professora Fernanda de Lourdes Almeida Leal, pela compreensão, disponibilidade e serenidade que lhe são costumeiras. Pelas lutas e dores conjuntamente experienciadas e por ter tornado a trajetória leve, mesmo diante de tantas adversidades.

Às professoras Kátia Patrício Benevides Campos e Ana Dorziat Barbosa de Melo, por me proporcionarem acolhimento e fortalecerem minha autoconfiança, fundamentais para o sucesso desta empreitada.

Às professoras Lenira Haddad e Ana Luísa Nogueira de Amorim, por me honrarem com suas participações nas bancas de qualificação e de defesa, respectivamente, além de me agradecerem com suas valiosas contribuições.

Aos líderes da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG - as professoras Ana Célia Rodrigues Athayde e Luziana Pereira Bezerra Novais e o professor Antônio Gláucio de Sousa Gomes -, pelo incondicional apoio.

A Vicemário Simões e Camilo Allyson Simões de Farias, Reitor e Vice-Reitor reeleitos desta Universidade. Registro aqui o meu respeito e reconhecimento, lamento o golpe sofrido e parabênizo pela gestão digna de continuidade, que me proporcionou a realização deste curso.

Aos amigos e amigas que fiz durante o mestrado, com os(as) quais eu pude dividir os cafés, as caronas, os textos, as angústias e as alegrias desta linda jornada.

A todos e todas que me inspiraram, me ajudaram, acreditaram, torceram, vibraram e me incentivaram para que este momento fosse possível.

Gratidão.

"A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar"

(Mia Couto)

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil que estão cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo geral foi traçar um panorama sobre a produção de conhecimento em Educação Infantil realizada no Brasil. Trata-se uma pesquisa de levantamento tipo *survey*, cujos objetivos específicos incluíram a identificação da instituição em que os grupos estão inseridos, a evolução histórica das temáticas por eles estudadas e a caracterização de suas lideranças. Os referenciais teóricos são pautados nos conceitos da Sociologia da Infância e na história da Educação Infantil brasileira, considerando sua ascensão de uma prática assistencialista até o direito à Educação preconizado em lei para todas as crianças do país. Em um primeiro momento caracterizou-se os grupos de pesquisa ligados à Educação Infantil a partir dos dados coletados no *site* do DGP e, posteriormente, levantou-se as trajetórias acadêmicas e a produção científica dos(das) líderes destes grupos, através das informações contidas na plataforma Lattes, também ligada ao CNPq. Fizeram parte das categorias de análise dos grupos de pesquisa: a localização e o regime jurídico da instituição de origem, a data de criação, os recursos humanos, as parcerias e as linhas de pesquisa. Já com relação às lideranças destes coletivos, investigou-se o sexo, a formação acadêmica, as produções técnico-bibliográficas, dentre outras particularidades. Os resultados sinalizaram o crescimento da área no Brasil, que hoje conta com pelo menos 413 grupos de pesquisa em Educação Infantil. Embora estes grupos estejam localizados predominantemente no Sudeste do país, o cruzamento dos dados entre o número total de grupos de pesquisa em Educação Infantil existentes no Brasil e a quantidade de Programas de Pós-Graduação situados em cada região evidenciou que o Nordeste e o Norte são as regiões que, proporcionalmente, demonstram maior interesse pela área. Verificou-se que 90% dos grupos estão localizados em instituições públicas e 79% deles são liderados por mulheres. Cerca de 94% destes coletivos são conduzidos por doutores(as). Entre os(as) líderes, 48% são graduados(as) em Pedagogia e 15,2% em Psicologia. Concluiu-se que a contribuição dos pesquisadores e pesquisadoras para a Educação Infantil brasileira é significativa, retratada pela quantidade de grupos de pesquisa existentes no país, bem como pelo preparo e produção de seus(suas) líderes. Espera-se que os achados desta pesquisa auxiliem nas reflexões acerca da história e da realidade atual da produção científica em Educação Infantil no Brasil e reforcem a importância de se garantir instituições públicas autônomas e democráticas para o desenvolvimento da área no país.

Palavras-chave: Educação Infantil; grupos de pesquisa; Brasil; CNPq.

Abstract

This work presents an analysis of research groups related to Early Childhood Education registered in the Directory of Research Groups of the Brazilian Council for Scientific and Technological Development. The main objective was to provide an overview of the knowledge production in Early Childhood Education carried out in Brazil. This study is a survey because it used a large amount of numerical data to deduce the understanding of this social reality. Specific objectives included identifying the location and the type of institution to which the groups belong; historical evolution of studied themes; formation and scientific production of groups' leaders; and other particularities. Concepts of the Sociology of Childhood and the history of Brazilian Early Childhood Education - which rose from a welfare practice to the right to education promoted by law for all Brazilian children - sustain the theoretical frameworks of this research. Primarily, the methodology consisted of characterizing the research groups associated with Early Childhood Education based on data from the Brazilian Directory of Research Groups' website. Afterward, we surveyed the academic trajectories and scientific production of the groups' leaders. For this, the study used the information available at the Lattes platform, which belongs to the Brazilian Council for Scientific and Technological Development. Categories for the groups' analysis covered: location and legal status of the institution of origin, date of creation, human resources, and research lines. As for the groups' leaders, we investigated gender, academic background, and their technical-academic productions. The results indicated the growth of the Early Childhood Education studies in Brazil, which today holds at least 413 teams of researchers. The Southeast and the Northeast regions of Brazil accommodate most of these groups, with national prominence for São Paulo State. Comparing a relation between numbers of research groups and graduate programs, teams from the Northeast and North regions of Brazil seem to be more enthusiastic about the area of Early Childhood Education. Public institutions hold 90% of the studied groups. Regarding the groups' leaders, 79% are women, 94% have a doctorate, and most graduated in Pedagogy (48%) and Psychology (15.2%). The current number of groups and the preparation and productivity of their leaders suggest that the contribution of Brazilian researchers to Early Childhood Education is significant. The findings of this research may help in reflections on the history and current reality of scientific production in Early Childhood Education in Brazil. Moreover, we expect that this panorama reinforces the importance of guaranteeing autonomous and democratic public institutions for developing the field.

Keywords: Early Childhood Education; research groups; Brazil; Brazilian Council for Scientific and Technological Development

Lista de Figuras

Figura 1 - Interface do portal do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.....	58
Figura 2 - Acesso à ferramenta de busca do DGP/CNPq.....	59
Figura 3 - Configuração utilizada para consulta parametrizada aos grupos de pesquisa.....	60
Figura 4 - Interface da listagem de grupos na página do DGP/CNPq.....	61
Figura 5 – Amostra de página específica de grupo cadastrado do DGP/CNPq.....	62
Figura 6 – Amostra da organização de dados fornecida pelo DGP através da ferramenta “exportar”	63
Figura 7 – Amostra da página da plataforma Lattes, contendo o currículo do pesquisador.....	64
Figura 8 – Amostra da página com o espelho do pesquisador, disponibilizada pelo DGP/CNPq.....	65
Figura 9 – Amostra da página com os indicadores de produção do pesquisador, disponibilizada pelo DGP/CNPq.....	65
Figura 10 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil criados nas últimas décadas.....	68
Figura 11 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil registrados no CNPq.....	69
Figura 12 – Crescimento percentual dos grupos de pesquisa em geral e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, de acordo com as datas dos censos disponíveis no CNPq..	70
Figura 13 – Crescimento do número de grupos de pesquisa em Educação Infantil por região brasileira.....	72

Figura 14 – Localização regional dos grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP.....	72
Figura 15 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil, segundo unidade federativa.....	73
Figura 16 - Percentual de grupos por unidade federativa em cada região.....	74
Figura 17 - Percentual regional dos grupos de pesquisa em geral cadastrados no CNPq e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil registrados na plataforma.....	75
Figura 18 – Percentual dos cursos de Pós-Graduação e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil por região.....	77
Figura 19 – Percentual dos cursos de Pós-Graduação e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil, por unidade federativa.....	78
Figura 20 – Relação entre o número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e a quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP, por região.....	79
Figura 21 – Relação entre o número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e a quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP, por unidade federativa.....	80
Figura 22 – Distribuição regional dos Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil e das bolsas de Pós-Graduação concedidas pela CAPES.....	81
Figura 23 – Distribuição regional das bolsas de Pós-Graduação concedidas pelo CNPq e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil.....	82
Figura 24 – Caracterização dos grupos, segundo regime jurídico da instituição.....	83
Figura 25 – Distribuição regional dos grupos, segundo regime jurídico da instituição.....	84
Figura 26 – Formação acadêmica dos membros dos grupos.....	89

Figura 27 – Tipos de parcerias externas firmadas pelos grupos de pesquisa em Educação Infantil.....	91
Figura 28 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil por área.....	93
Figura 29 - Caracterização das líderes dos grupos de pesquisa, segundo o sexo.....	97

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Localização dos grupos de pesquisa que possuem softwares utilizados nas atividades de P&D, por unidade federativa.....	88
Tabela 2 – Localização dos grupos de pesquisa que possuem softwares utilizados nas atividades de P&D, por região.....	88
Tabela 3 – Quantitativo de estrangeiras que participam de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil, por UF e região.....	90
Tabela 4 – Formação das líderes dos grupos de pesquisa em Educação Infantil.....	101
Tabela 5 – Produções bibliográficas das líderes dos grupos de pesquisa.....	102
Tabela 6 – Produções técnicas das líderes dos grupos de pesquisa.....	102

Lista de Siglas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DGP – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil

DI – Diretório de Instituições

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações

MEC – Ministério da Educação

P&D – Pesquisa e desenvolvimento

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

Sumário

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	24
1.1 Um olhar para crianças e suas infâncias: considerações a partir de algumas abordagens.....	25
1.1.1 Diversidades de infâncias, socialização e educação das crianças no Brasil.....	31
1.2 Educação Infantil brasileira: uma história em construção.....	37
1.3 A pesquisa em Educação Infantil no contexto brasileiro.....	44
CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESCOLHAS E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
2.1 Caracterização da pesquisa.....	54
2.2 O CNPq e o DGP enquanto vitrines da pesquisa brasileira.....	55
2.3 Procedimentos de coleta de dados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.....	57
CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: QUEM SÃO, ONDE ESTÃO E O QUE INVESTIGAM AS ESTUDIOSAS.....	67
3.1 Evidências sobre a consolidação da produção de conhecimento em Educação Infantil no Brasil e a localização dos grupos de pesquisa que atuam na área.....	67

3.1.1 A regionalização de grupos de pesquisa e o incentivo à produção científica brasileira: onde estão os Programas de Pós-Graduação e para onde vão os recursos que financiam a produção de conhecimento do país.....	75
3.2 Características gerais dos grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP/CNPq.....	87
3.3 Temáticas de interesse dos grupos de pesquisa em Educação Infantil: das áreas de estudo às linhas de pesquisa.....	92
3.4 O perfil e a produção das líderes dos grupos de pesquisa em Educação Infantil.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE CONTINUIDADE.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	113
Apêndice A - Amostra da organização dos dados sobre os grupos de Pesquisa.....	113
Apêndice B - Surgimento e somatório dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil no Brasil entre 1969 e 2020.....	116
Apêndice C - Distribuição dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil, por área e região.....	117
Apêndice D - Relação entre a quantidade de Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil e o número de grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil atuantes no país.....	118
Apêndice E - Relação entre a quantidade de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas existentes no Brasil e o número de grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil atuantes no país.....	119
Apêndice F - Distribuição das bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil.....	120

Apêndice G - Instituições parceiras mencionadas pelos grupos de pesquisa em Educação Infantil.....	122
Apêndice H - Amostra da organização dos dados sobre as líderes dos grupos de Pesquisa.....	123
Apêndice I - Distribuição das líderes dos grupos por gênero, UF e região.....	127

Introdução

A motivação para este estudo partiu da curiosidade em se compreender a infância das crianças brasileiras e os princípios que pautam as teorizações sobre elas. Graduada em Psicologia, a autora deste estudo desenvolveu trabalhos em creches e pré-escolas, absorvendo conceitos disseminados no Brasil e no exterior. Com vivências que perpassam do sertão da Paraíba aos centros urbanos do estado, assim como instituições japonesas, onde atuou em local equivalente à Educação Infantil durante quatro anos, as particularidades das práticas e das concepções educacionais dos diferentes estabelecimentos de ensino pelos quais passou ampliaram o interesse pela área e a intenção de contribuir para o seu enriquecimento.

Uma vez manifestado o desejo de realizar uma formação em nível de mestrado que fosse relacionada à Educação Infantil, a sugestão de realizar os estudos junto aos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) partiu da orientadora deste trabalho, que já havia realizado um feito semelhante em âmbito regional. A investigação acerca de pesquisas anteriores ligadas ao repositório do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do CNPq reforçou que a possibilidade de coletar dados quantitativos e transformá-los em informações qualitativas era promissora. Vale salientar que este trabalho está vinculado ao DGP através do ‘Grupo de estudos e pesquisas infâncias, Educação Infantil e contextos plurais - GRÃO’, liderado pela orientadora deste estudo, a professora doutora Fernanda de Lourdes Almeida Leal e pela professora doutora Kátia Patrício Benevides Campos, que gentilmente contribuiu para esta produção ao participar das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação. A autora do trabalho também é membro do GRÃO, na condição de estudante.

Algumas bibliografias encontradas, a exemplo de Barbosa, Sasso e Berns (2009) e de Silva, Luz e Faria Filho (2010), reforçam que o uso dos dados disponibilizados pelo CNPq é bem aceito pela comunidade acadêmica, caracterizando-os como fonte confiável de informação. Estes e outros trabalhos analisados evidenciaram que as produções realizadas por grupos de pesquisa institucionalizados são recebidas com respeito pelos meios de divulgação científica.

No tocante à Educação Infantil, estudos pioneiros, similares à configuração aqui proposta, foram realizados por Strenzel (2000), Silva, Luz e Faria Filho (2010) e Leal (2018). As pesquisas destes autores, descritas no Capítulo I, representam uma importante inspiração e contribuíram significativamente para a determinação das diretrizes deste trabalho.

O desafio proposto aqui era atualizar e/ou ampliar as pesquisas precedentes, traçando um panorama do cenário nacional. A questão que motivou e impulsionou esta investigação foi: onde estão os grupos de pesquisa e quem são os(as) pesquisadores(as) que constroem conhecimento sobre a Educação Infantil no Brasil? O objetivo central do trabalho consistiu em caracterizar os grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil que estão inscritos no DGP/CNPq, assim como seus líderes. Para que se pudesse aprofundar a discussão proposta, foram definidos os seguintes objetivos específicos: localizar institucionalmente os grupos, investigar a evolução histórica e as peculiaridades destas equipes, identificar as áreas a que pertencem e as linhas de pesquisa a que se dedicam, e descrever os(as) líderes dos grupos em termos de formação acadêmica e produção científica.

O primeiro ponto a ser estudado foi o conceito de criança e de infância, no Brasil e no mundo, à luz de teóricos como Àries (1981), Del Priore (2010), Azevedo (1944) e Kuhlmann Jr e Fernandes (2012), e de estudiosos(as) ligados à Sociologia da Infância, a exemplo de Sarmiento e Pinto (1997). Na sequência, passou-se a pesquisar acerca das produções nacionais quanto ao surgimento da Educação Infantil no Brasil, pautados nas publicações de Rosemberg (1991;1989), Kramer (2000; 1989), Haddad (2016), entre outros autores. Buscou-se apreender, também, os marcos históricos nacionais relacionados à legislação que protege os direitos da infância e regulamentam o seu processo educacional. A imersão no trabalho desses autores contribuiu para se inteirar acerca da produção do conhecimento sobre sujeitos (crianças), categoria geracional (infância) e etapa da Educação Básica (Educação Infantil). Tal processo foi fundamental na organização e análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

A categorização da pesquisa e a esquematização de seu percurso metodológico se fundamentaram em Minayo (2002; 1999), Moreira e Caleffe (2008), Gil (2002) e Flick (2009). Já o suporte para análise dos resultados veio de Bardin (1977) e de Bodgan e Biklen (1994). Para auxiliar na leitura e na interpretação dos dados da pesquisa, informações importantes foram coletadas juntos às ferramentas disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, assim como os registros do CNPq, contam com grande credibilidade no meio acadêmico.

A fim de organizar o processo de apreensão teórica e investidura na pesquisa, este trabalho foi dividido em três Capítulos. O primeiro traz uma discussão que contempla, de forma sucinta, as mudanças na concepção sobre crianças e na forma de cuidá-las, renovadas pela Sociologia da Infância. Segue com um histórico sobre a consolidação da Educação Infantil no Brasil, revelando algumas lutas e conquistas que culminaram na legislação que rege o segmento, e finaliza com uma breve descrição temporal das pesquisas sobre o assunto no país.

Tal introdução aos debates em torno do mundo da criança, evidenciou que a forma de se experienciar a infância pode variar de acordo com a época e o local em que vivem. Já não se pensa mais em infância, mas sim em infâncias, no plural. Ao passo em que se reconhece a riqueza desta diversidade, se coloca as crianças como centro nos estudos com/sobre elas, a fim de conhecer quem são, como pensam, quais as particularidades da cultura que produzem, entre outros aspectos relevantes para se construir uma concepção social e uma prática educacional que respeite o sujeito criança, o que resulta em grandes conquistas nas políticas públicas a elas direcionadas.

Esta mudança de perspectiva quanto à criança e suas infâncias influenciou positivamente na forma dos adultos se relacionarem com elas. Suas vozes passaram a ser melhor percebidas e consideradas pela sociedade. Novas práticas institucionais foram sendo desenhadas no contexto da Educação Infantil, sinalizando uma importante valorização na forma de se ver a criança. O aumento do interesse de pesquisadores(as) em conhecer as peculiaridades infantis abriu as portas para infinitas possibilidades investigativas, que contribuíram substancialmente para o desenvolvimento científico da Educação Infantil, trazendo, também, avanços legais de proteção à infância.

Ao longo deste trabalho será descrito de que forma, no Brasil, o acesso das crianças pequenas à educação formal passou de uma ação assistencialista para um direito da criança. A partir do momento em que discussões sobre papéis sociais relacionados ao gênero ficaram em evidência na sociedade, a luta pela liberdade feminina intensificou a reivindicação por creches e pré-escolas, ao mesmo tempo em que se cobrava que elas fossem utilizadas enquanto espaço educacional.

Embora ainda se tenha muito a avançar, esta etapa da Educação Básica já não está tão fortemente associada à pobreza como outrora. O surgimento da educação pública e a consolidação da Educação Infantil no Brasil passaram de uma ação filantrópica que assistia às mães para um direito voltado ao desenvolvimento da criança. Atualmente esta etapa da educação possui legislações que garantem direitos, bem como diretrizes e bases curriculares que orientam acerca do ambiente físico institucional, das etapas do desenvolvimento infantil e das boas práticas educativas. Em suma, os marcos históricos trazidos no Capítulo I apontam vitórias e desafios que giram em torno de uma proposta de Educação Infantil democrática e de qualidade.

Conforme sinalizado, este estudo busca contribuir para a Educação Infantil através da caracterização de seus(suas) pesquisadores(as) e da forma como vem sendo construído o conhecimento na área no Brasil. Para tal, levou-se em consideração que a formação de grupos de pesquisa dedicados à determinadas temáticas reforça seus saberes e sugere a consolidação das diferentes áreas de conhecimento. Assim, optou-se por investigar as equipes cadastradas no DGP por entender que o CNPq reúne informações sólidas e confiáveis acerca da produção científica do país. Os aspectos metodológicos desta investida são melhor discutidos no Capítulo II, oportunidade em se apresenta a tipologia da pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Os achados deste estudo, aliados às considerações da autora, dialogaram com as referências consultadas durante esta produção. Embora as informações obtidas no site do CNPq sejam, majoritariamente, quantitativas, foi possível deduzir características intrigantes acerca da pesquisa em Educação Infantil no Brasil, como o interesse proporcionalmente mais acentuado dos(as) estudiosos(as) das regiões Nordeste e Norte pela temática. As descrições textuais e gráficas das informações coletadas foram desenvolvidas de forma a despertar reflexões sobre a realidade da Educação Infantil. O toque de ludicidade, notável no decorrer do Capítulo III através do uso de cores, infográficos e desenhos, tem o objetivo de reforçar o entendimento da Educação Infantil enquanto espaço de aprender brincando, ou seja, é uma forma de refutar e protestar contra práticas de ensino bancário nesta etapa da Educação Básica.

Embora a proposta deste trabalho tenha sido caracterizar os grupos de pesquisa em Educação Infantil em nível nacional, no decorrer do processo sentiu-se a necessidade de aprofundar a descrição de alguns dados, tratando-os no contexto regional e até mesmo estadual.

Isto porque a coleta em si já possibilitava este olhar e concordou-se que as particularidades que chamaram a atenção na fase de análise não deveriam passar despercebidas no texto. Contudo, a fim de evitar um discurso repetitivo e pouco produtivo, bem como otimizar o curto espaço de tempo disponível para a conclusão deste trabalho, nem todas as informações foram detalhadas no âmbito regional/estadual. Ainda assim, algumas características não descritas no texto podem ser encontradas nos apêndices desta dissertação.

Diante dos achados deste estudo, é inegável que há um esforço crescente e coletivo em defesa da Educação Infantil no país. O aumento do número de grupos de pesquisa em na área, bem como a formação acadêmica cada vez mais qualificada de suas lideranças, sugere que o campo é promissor. Constatou-se, também, que a maior parte da produção acadêmica em Educação Infantil brasileira é realizada por pesquisadores(as) de instituições públicas. Portanto, para que o desenvolvimento teórico da Educação Infantil ocorra, resultando em melhorias nas práticas educacionais e em avanços legais em prol das crianças, é fundamental que se defenda o fortalecimento de um Ensino Superior público, democrático e de qualidade.

Entende-se que estudos de levantamento são valiosos para a consolidação da ciência no país. Este registro traz uma ilustração reflexiva sobre o estágio atual da produção científica em Educação Infantil no Brasil. É possível que a caracterização e a análise aqui apresentadas se tornem referências úteis para estudos posteriores, que envolvam a história das pesquisas na área. Contudo, uma vez que os (as) líderes de pesquisa podem editar, incluir e excluir seus grupos a qualquer momento, os dados inseridos no DGP estão em constante modificação. Sendo assim, é desejável que pesquisas sobre este tema sejam periodicamente realizadas, para que se possa ter dados sempre atualizados acerca da realidade investigada. Assim, espera-se que as direções, possibilidades e lacunas aqui indicadas possam inspirar novos(as) pesquisadores(as).

Capítulo I - Crianças, Infâncias e Educação Infantil brasileira

Este capítulo é dedicado a acompanhar o nascimento do sentimento da infância e o lugar da criança no contexto das mentalidades, relatando de forma panorâmica algumas dificuldades, conquistas e particularidades existentes entre crianças de diferentes posições sociais e épocas distintas. Enquanto categoria social, a infância nem sempre existiu. O valor atribuído hoje às crianças é fruto da luta das mulheres, que se converte num interesse de estudo, de conhecimento. O objetivo deste texto é incitar o debate sobre o tema, apontando que, para que houvesse um maior interesse nesta área do conhecimento, foi preciso uma construção secular, que trouxe mais visibilidade para o sujeito criança. Esta longa construção passa pela história cronológica de mudanças de perspectivas, que foi tirando a criança do espaço exclusivista da mãe - enquanto espaço assistencial - e introduzindo-a como um sujeito que pode produzir conhecimento, que interage, que diz o que quer, que tem voz. A partir deste contexto, será mais fácil compreender o movimento crescente de engajamento dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) sobre a temática da Educação Infantil, particularmente expressivo na região Nordeste do Brasil, conforme será visto nos achados deste estudo.

Para se compreender a infância, a criança e o seu processo educativo, é necessário considerar a dinâmica sociopolítica e da construção de conhecimento e de mentalidades que, ao longo do tempo, possibilitou mudança de conceitos e compreensões acerca do tema em diferentes culturas. Neste capítulo, propomos trazer um pouco desta história, que fez com que a criança e o sentimento em relação à infância saíssem gradativamente de uma situação de invisibilidade para um crescente protagonismo. Ter a criança como sujeito de direitos e permitir que participe das discussões acerca da educação a ela destinada, resultou em conquistas relevantes nas políticas públicas e na legislação a ela direcionadas.

Sem termos a pretensão de esgotar o assunto, apresentaremos este trabalho através de três seções. No início, será feita uma explanação acerca dos achados que evidenciam a considerável mudança na percepção da infância em diferentes tempos históricos, tendo como parâmetro a relação da criança com o sistema social, familiar e educacional. O objetivo será

apresentar o gradual fortalecimento da concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, cuja voz precisa ser ouvida em prol de uma educação emancipadora, e de infância, como uma categoria geracional.

A segunda seção explora a consolidação da Educação Infantil no Brasil, cuja efetivação passa por discussões sociais e políticas acerca do papel do Estado, da escola, da família e da mulher na sociedade. A narrativa intenta descrever de que forma a institucionalização da criança pequena, entendida como aquela com idade até seis anos¹, deixou de ser uma ação filantrópica de assistência às mães para se tornar um direito voltado à criança e ao seu desenvolvimento. Nela, serão mencionados alguns marcos históricos e movimentos sociais que foram fundamentais para a expansão e a valorização desta etapa da educação, mencionando vitórias e desafios que giram em torno de uma proposta educacional democrática e de qualidade.

Para finalizar, traz-se considerações sobre os estudos em Educação Infantil realizados no Brasil, destacando as influências políticas e pedagógicas que vêm conduzindo o interesse dos(as) pesquisadores(as) nacionais. É possível identificar que a produção brasileira sobre a etapa ganhou direcionamento e força, havendo hoje diversos grupos de pesquisa que se debruçam sobre a temática, compostos por profissionais cada vez mais capazes de teorizar sobre a infância, as crianças e sua educação.

Espera-se que esta contextualização permita situar o leitor no universo das pesquisas com e sobre crianças, a fim de demonstrar e reafirmar a importância e o crescimento da área no cenário nacional, especialmente do ponto de vista da produção do conhecimento.

1.1. Um olhar para crianças e suas infâncias: considerações a partir de algumas abordagens

Para compreender a dinâmica da produção de conhecimento acerca da infância, da criança e de sua educação, faz-se necessário resgatar brevemente a forma como estes conceitos têm sido introjetados pela sociedade no decorrer da História. Pensar a infância mostrou ser um

¹ Critério estabelecido com base no corte etário proposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), que determina o dia 31 de março como data limite para as crianças com seis anos incompletos permanecerem na Educação Infantil. Nesse sentido, a educação Infantil pode compreender crianças com idade até 6 anos.

fenômeno de complexo delineamento, que contou com a contribuição de diferentes áreas de estudo, como a História, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras.

A palavra infância (do latim *in* = que indica negação; *fante* = derivado do verbo falar), vem de um campo semântico ligado à ideia de ausência de fala (FREITAS, 2003). De fato, até recentemente as crianças não só eram invisibilizadas nas sociedades, como silenciadas em suas vozes e nos estudos sobre elas. Sua história foi, por muito tempo, registrada e definida do ponto de vista dos adultos, que nem sempre as retrataram de acordo com a realidade vivenciada por elas mesmas. Com a evolução das pesquisas na área, as crianças passaram a ser reconhecidas como seres produtores de cultura própria (CORSARO, 2011), o que permitiu que participassem ativamente dos estudos sobre elas, produzindo mudanças de concepções e nas práticas educacionais sobre a infância.

Ao falar de infância, o primeiro obstáculo que surge é sobre a sua delimitação. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), não há um consenso entre os(as) estudiosos(as), nem entre as diferentes culturas, acerca de quando a infância começa – se ao nascer ou no útero materno – e muito menos uma certeza sobre quando ela termina. Embora a tradição psicológica tenda a colocar estes limites no desenvolvimento individual e a escola costume promover esta diferenciação de acordo com a faixa etária, os autores pontuam que esta caracterização envolve também disputas políticas e sociais, influenciadas pelo contexto sociocultural, pelo tempo e pelo local em que se faz tal conceituação.

Também não existe um padrão comportamental que ajude a definir o que é ser criança. Embora haja no imaginário popular um estereótipo fantasioso de que crianças são sempre alegres e seres de pureza, o distanciamento entre o mundo infantil real e aquele ilustrado pelas diferentes mentalidades e organizações que o descrevem pode ser imenso. Ao retratar a infância, não é comum que se leve em consideração a existência das crianças que sofrem violência, das que trabalham, das que cometem delitos, das que usam drogas. Ademais, o adestramento físico e moral imposto às crianças, que muitas vezes são sobrecarregadas com estudos e sermões, impede que lhes sobre tempo e espontaneidade suficientes para os sorrisos e as brincadeiras estampadas nas propagandas (DEL PRIORE, 2010).

O que se observa nos estudos é que as concepções acerca do que é ser criança e as formas de se experienciar a infância variam de acordo com a sociedade e a época em que são vivenciadas. Há desigualdades e diferenças entre grupos de crianças, inviabilizando a definição de um sentido uniforme ao conceito. O significado de infância está, portanto, relacionado ao contexto e às variáveis que o definem (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2012). Apesar disso, identifica-se pontos em comum acerca das culturas infantis, que permitem sugerir a infância enquanto uma categoria social (SARMENTO, 2011).

A Psicologia trouxe importantes contribuições para que houvesse uma mudança de olhar sobre a forma de compreender as crianças, tirando-as da pacífica invisibilidade e colocando-as como protagonistas de alguns estudos, como se pode ver mais adiante. Sociólogos e antropólogos também esboçaram um novo conceito sobre a criança e as culturas por elas produzidas. Absorvidas por muitas escolas e famílias, estas teorias modificaram a forma como pais, educadores e a própria sociedade se relacionam com as crianças, oferecendo-lhes maior liberdade de expressão e potencializando o seu desenvolvimento.

Referência entre estudiosos(as) da área, Ariès (1981) explica que as crianças da Idade Média não experienciavam a infância tal qual concebemos na nossa sociedade atualmente. Sua existência limitava-se a esperar crescer. Enquanto isso, aprendiam as habilidades necessárias com os adultos, ajudando-lhes no que fosse possível. Não se falava em estudar, nem em brincar. Freitas (2003) destaca que não havia um lugar definido na sociedade para o que ele chamou genericamente de “meninos” – etapa da vida em que as crianças já não precisavam de tantos cuidados como os pequenos, mas também não tinham aptidões suficientes para serem equiparadas aos adultos. Sem escolas, a visão que se tinha naquela época era de que tudo o que faziam era incomodar e atrapalhar os adultos em seus afazeres.

Contudo, uma mudança de postura foi sendo construída e acabou refletida nas artes. Com base em um estudo feito a partir de documentos iconográficos e da literatura, o clássico trabalho de Ariès (1981) demonstrou que, até o século XIV as crianças nem eram propriamente retratadas. Só então começaram a ser mais registradas nas pinturas com feições que lhe são mais próximas, o que indicou uma mudança na perspectiva e no lugar ocupado por elas, já que estava sendo-lhes atribuída uma certa personalidade. No século XVI, alguns quadros e esculturas traziam crianças anônimas e nuas, representando anjos. Outros, retratavam crianças reais em monumentos fúnebres. Nas telas deste período, as crianças das camadas superiores passaram a

usar vestimentas diferentes dos adultos, sinalizando uma recente diferenciação de categoria social, por faixa etária. No século XVII, já era possível encontrar pinturas que ilustravam crianças vivas, sozinhas ou com a família.

Pode parecer inusitado, mas a sociedade passou a se interessar pelas crianças à medida em que seu número se tornou mais escasso (SARMENTO e PINTO, 1997). Quanto menos filhos, mais atenção os pais davam às crianças e mais eles se interessavam pelo seu desenvolvimento. Segundo Ariès (1981), foi a escolarização que incentivou as famílias a se dedicar à educação de seus filhos, levando a uma redução voluntária da natalidade e a consequente valorização das crianças, vistas agora com maior singularidade. Por volta do século XVII, com o advento da Revolução Científica e do humanismo, a relação pais e filhos tornou-se mais estreita e o cuidado com a infância, que antes limitava-se à classe burguesa, espalhou-se, também, nas camadas mais pobres da sociedade. Esta atitude causava estranheza e rejeição por parte dos mais moralistas, que alegavam que tal “paparicação” estava deixando as crianças mimadas e mal-educadas. (ARIÈS, 1981).

O conflito entre a educação proveniente da família e os moralistas despertou interesse em se compreender a infância, inspirando a educação até o século XX. Motivados pela curiosidade científica e pela preocupação moral, pode-se encontrar nos escritos dos séculos XVI e XVII várias observações sobre a Psicologia Infantil (ARIÈS, 1981). Assim, o autor distingue o surgimento de dois sentimentos com relação à esta etapa da vida: aquele proveniente do meio familiar que despertava para a “paparicação” e o outro que vinha de fora, em busca de avaliar o primeiro, “preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (p. 163).

Além de estreitar os laços familiares, a institucionalização da educação proporcionou uma nova forma de se conceber a infância. A criança deixou de estar o tempo todo imersa no mundo adulto e passou a conviver mais intensamente e aprender com seus pares, trazendo à tona a sua própria produção cultural e incentivando pesquisadores(as) a analisar como ela se desenvolvia. A partir de então, a educação de crianças começou a ser repensada e valores como fantasia e ludicidade passaram a ser considerados na aprendizagem.

Questionamentos acerca da forma mais adequada de se educar crianças foram intensificados a partir das ideias iluministas do século XVIII. Um dos grandes pensadores da época foi o filósofo Jean-Jacques Rousseau, que se destacou na educação de crianças pelo seu

pioneirismo em reconhecer a importância da infância na constituição do ser humano e das relações sociais. Rousseau considerava a educação uma arte, capaz de superar os vícios sociais e promover a autonomia. Sua produção intelectual influenciou distintas correntes pedagógicas por vários séculos (SOUZA, 2017). Azevedo (1944) ressalta que as ideias iluministas transformaram profundamente as relações dos adultos com as crianças, havendo maior respeito pelas particularidades destas últimas.

A partir do século XIX, o crescimento das cidades provocado pela Revolução Industrial contribuiu para o desenvolvimento de novas tecnologias e novos modos de pensamento e sociabilidade. A Igreja foi perdendo espaço na mediação entre o homem e a sociedade e a ciência passou a ser cada vez mais valorizada, tomada como sinônimo de progresso. Nesta época, emerge a Psicologia. Ciência inicialmente de base empírica, ela começou fazendo da criança um objeto de estudo a ser observado, descrito e explicado, dentro de uma perspectiva objetiva, a fim de desenvolver parâmetros que pudessem identificar o que era ou não normal em seu desenvolvimento.

A partir do início do século XX, através de Piaget, começou-se a pesquisar na perspectiva de compreender como se processa o conhecimento humano. Ao considerar elementos como intuição e imaginação, ele se torna precursor da ideia de existência de uma lógica própria à criança, que se modifica a cada estágio do seu desenvolvimento, ressaltando a importância de ouvi-la e de legitimar a sua percepção (CARAVALHO, 2020). No mesmo período, também começou a se desenvolver a teoria de Vigotski, que, dentre outras características, descreve a criança como uma síntese histórica e cultural, capaz de usar a atividade instrumental e a interação com o meio social – instrumentos e signos – para construir funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000).

Não obstante os pensamentos de Piaget e Vigotski, que produziram conhecimentos sobre as crianças e suas potencialidades, as produções sobre a infância realizadas no final do século XX ainda seguiram influenciadas por uma Psicologia muito caracterizada pelo empirismo. Negligenciavam-se discussões teóricas que envolviam aspectos relacionados à fatores sócio-históricos da infância e abafava-se o descaso do Estado no tocante à educação e à proteção da criança, especialmente as pequenas e as mais vulneráveis dos pontos de vista social e econômico. Pouco se sabia sobre as culturas infantis porque os(as) pesquisadores(as) tendiam

a dar pouca credibilidade ao discurso da criança, limitando-se a descrever suas observações, sem fazer muitas interpretações sobre o mundo infantil (QUINTEIRO, 2009).

Atualmente, estudiosos(as) da Sociologia da Infância, dentre outras colocações, consideram as crianças enquanto grupos sociais de tipo geracional, que requerem atenção nas pesquisas, bem como método de análise e trabalho específicos. Nessa mesma direção, a Antropologia da Criança a tem tomado como temática de estudos, colocando-a como a principal informante nos estudos etnográficos, contribuindo para a compreensão de sua cultura (SANTOS, 2016).

De acordo com Barbosa (2014), as crianças produzem uma cultura própria, que é transmitida e reelaborada a cada geração e está relacionada ao contexto de vida cotidiana das crianças. Além de diferirem da cultura adulta, as manifestações infantis podem ter origem no próprio grupo do qual elas fazem parte, sendo importante que a escola, a família e os estudos que envolvam crianças possam identificar, articular e valorizar esta produção.

Sarmiento e Pinto (1997) explicam que a diferença comunicativa entre crianças e adultos se encontra principalmente na alteridade da infância, que tem a sua própria maneira de interpretar e se expressar no mundo. Contudo, a dominação adulta, forma de hegemonia e controle, subestima a criança e reduz a sua participação na sociedade. Na prática, acaba sendo difícil efetivar a comunicação com as crianças sem que a interferência adulta intercepte a sua fala, alicerçada na ideia da imaturidade infantil.

Neste contexto, autores como Kramer (2000) defendem a superação da tradição que inferioriza crianças. Para ela, a dependência da criança e sua submissão ao adulto têm razões sociais e ideológicas relacionadas ao domínio de classes. A autora incentiva a construção de políticas para a infância que sejam fundamentadas no reconhecimento do outro e suas diferenças, combatendo preconceitos e tendo como meta a humanização. Assim, será permitido às crianças experienciarem o mundo, a fim de se reconhecer e consolidar relações de identidade e pertencimento.

A análise dos estudos sobre infâncias nos mostra a perspectiva de criança – enquanto cidadã, sujeito de direitos e produtor da própria cultura – com a qual se deve encarar a Educação Infantil. Contudo, dentro da homogeneidade que permite categorizá-las enquanto classe social, é importante que se pense nas particularidades que as diferenciam no tempo e espaço geográfico,

que apontam para modos de vida e culturas diversas, bem como para condições sociais e econômicas diferentes. Sendo assim, o espaço a seguir será dedicado a uma breve contextualização da realidade da criança brasileira, evidenciando aspectos do pensamento educacional sobre elas em diferentes momentos de sua história.

1.1.1 Diversidades de infâncias, socialização e educação das crianças no Brasil

O reconhecimento da infância enquanto categoria social não exige que os estudos com/sobre elas levem em consideração as diferenciações ocasionadas pelo contexto em que estão inseridas. No Brasil, é possível identificar vários(as) pesquisadores(as) que descrevem ricamente as particularidades de um país diverso e, também, colonizado e desigual. Um dos grandes nomes que investiga esta temática no cenário nacional é o da historiadora Mary Del Priore.

As pesquisas de Del Priore (2010) apontam que as crianças nativas, as de origem portuguesa e as negras tiveram infâncias bem diferentes. Suas realidades, ainda hoje desiguais, foram relatadas a partir de suas vivências familiares e educacionais. Os resultados dos estudos denunciam que o grau de importância social e de situação de abandono por parte das instituições variam conforme o grupo em que a criança está inserida.

Os registros sobre a história das crianças no Brasil datam do século XVI. Antes da colonização portuguesa, os nativos que habitavam estas terras organizavam-se na forma de um comunismo primitivo. Denominados em sua maioria como Tupinambás, a educação da tribo não envolvia uma pedagogia: era feita de forma espontânea, por meio da convivência diária, sem a necessidade de uma instituição especializada para isto. O objetivo da aprendizagem era a integração dos membros à sociedade, conforme o sexo e a faixa etária de cada um, baseada na força da tradição, da ação e do exemplo. O processo educativo era igualitário, não havendo distinção de classes sociais, e seguia os interesses do grupo como um todo (SAVIANI, 2008).

Já as crianças de origem europeia, antes mesmo de chegarem ao Brasil enfrentavam uma cruel realidade nos navios. Algumas acompanhavam a família, outras embarcavam para trabalhar durante a viagem, como era o caso dos grumetes e dos pajens. Moças entre 12 e 18

anos, órfãs ou sequestradas de suas humildes famílias, eram trazidas para suprir a carência de mulheres brancas no país, sendo oferecidas em matrimônio para os nobres que aqui se encontravam. Poucas crianças chegavam a concluir a travessia, pois muitas morriam no caminho. As que chegavam, provavelmente tornavam-se adultas durante o percurso, calejadas pela dor e pelo sofrimento (RAMOS, 2010).

As primeiras iniciativas de oferecimento de uma educação formal no Brasil foram marcadas pelas escolas de ordens religiosas e a dominação ideológica dos europeus sobre os nativos que aqui se encontravam. Sob a alegação de “democratização dos conhecimentos”, a cultura local foi sendo mitigada e substituída por um pensamento burguês, europeu e colonizador, que naturalizava a subordinação do diferente.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, foi iniciado um processo educacional simbiótico com a catequese. Azevedo (1944) considera os conventos jesuítas – chamados por eles de colégios – como as primeiras escolas do Brasil. Eles podiam ser fixos ou itinerantes, peregrinando pelas aldeias e pelo sertão. As práticas instrucionais ocorriam em ambientes próprios para este fim e eram reforçadas pelo convívio, educando-se através do exemplo, conforme as diretrizes formuladas por Dom João III em 1549. Havia um esforço dos europeus em aculturar os nativos através do convencimento, com o qual pregavam a superioridade de seus conhecimentos.

O foco eram as crianças: ensinavam-lhes português e a doutrina cristã, seguindo com o aprendizado profissional e agrícola. Para a elite europeia, ensinava-se gramática latina e, quando cresciam, encaminhavam-nas para o ensino superior, geralmente na Universidade de Coimbra. Nas famílias patriarcais, havia uma autoridade hierarquizada do senhor de engenho, com um distanciamento social entre a criança e o adulto, entre os filhos e os pais. A posição feminina era de inferioridade: devido às leis e costumes da época, as mulheres recebiam pouquíssimas instruções e raramente aprendiam a ler e escrever. Ademais, o ensino jesuítico se apegava aos dogmas e autoridade religiosa, rejeitando a ciência, o espírito crítico e de análise, a pesquisa e a experimentação (AZEVEDO, 1944).

Já para os filhos dos pobres do Brasil colonial, Del Priore (2010) aponta que a alternativa não seria a formação escolar, mas sim, ser útil nas lavouras. O trabalho continuava a ser visto como a “melhor escola” porque a ajuda da criança era necessária para complementar o salário

da família. Mesmo após a abolição da escravidão, muitas crianças e adolescentes que moravam nas senzalas continuaram trabalhando nas fazendas, cortando cana ou realizando trabalhos domésticos. Posteriormente, atraídos pela urbanização e vítimas do descaso do Estado, vários deles começaram a pairar pelas ruas das cidades. Passaram a ser chamadas de “vagabundos”, “pivetes”, sendo logo depois associadas ao aumento da criminalidade.

Durante o século XIX, com o advento da revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo, as crianças mais pobres eram muitas vezes utilizadas como força de trabalho. Afastadas da escola, intensificaram-se as diferenças sociais. A mesma época também foi marcada pela chegada de muitos imigrantes no Brasil, o que representou mais um grupo de crianças que se limitariam a virar mão-de-obra barata, especialmente nas fábricas, onde enfrentavam uma exaustiva jornada de trabalho.

A fim de se combater o abandono e a exploração do trabalho infantil, deu-se ênfase a discussões acerca da proteção da infância, que culminaram com o desenvolvimento de políticas sociais. Desta forma, instituições privadas, geralmente de cunho assistencialista e filantrópico, passaram a ser responsabilidade do poder público (AZEVEDO, 1944).

Para minimizar os danos do abandono e evitar que as crianças fossem mortas ou deixadas à própria sorte, entre 1825 e 1950 operou-se no Brasil um sistema semelhante ao que já havia sido feito na Europa, chamado “roda dos expostos”. No local, as pessoas poderiam depositar anonimamente seus bebês enjeitados, para que recebessem o acolhimento adequado. Freitas (2003) assinala que, naquela época, era comum as famílias criarem filhos alheios, mas os chamados “filhos de criação” não tinham seus direitos garantidos por lei.

Em meados do século XIX, começou uma forte campanha para a extinção da roda dos expostos, movimentando juristas a criar mecanismos capazes de proteger a criança abandonada, bem como corrigir adolescentes infratores. Assim, a infância tornou-se alvo de interesse para a construção de políticas educacionais e assistenciais, especialmente para as crianças marginalizadas, tidas como potenciais criminosas e ameaçadoras da ordem pública.

Influenciados pelo ideário Iluminista, que valorizava a noção de igualdade e a democratização do conhecimento, movimentos políticos em prol da educação popular começaram a ganhar forma. Embora o governo da época tenha fracassado em tentar colocar em prática suas leis e a Educação Infantil ainda estivesse longe de ser materializada, o fato da

Constituição de 1823 discutir a oferta de instrução primária gratuita para todos os cidadãos foi um grande avanço para o pensamento educacional brasileiro no tocante às crianças (AZEVEDO, 1944).

Entre os anos 1889 e 1930, destacou-se uma implementação progressiva de escolas primárias graduadas nos Estados e a consolidação das escolas normais para formação dos professores (LOMBARDI, 2008). Segundo Kuhlmann Jr (2000), em 1932 já eram ofertados cursos preparatórios específicos para professoras da Educação Infantil, ministrados inicialmente no Rio de Janeiro, sinalizando que a preocupação com a educação formal dos pequenos estava por emergir.

A regulamentação das escolas primárias, secundárias e superiores ocorreu a partir da década de 1930, através da reforma Francisco Campos² e seu aprofundamento pela reforma Capanema³, culminando na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 (LOMBARDI, 2008). Embora a Educação Infantil continuasse negligenciada e muito distante do que hoje temos consolidado, a letra da Lei trazia a orientação de se ofertar escolas maternas ou jardins de infância para crianças menores de sete anos, cujo ciclo era denominado de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Em 1971 foi promulgada uma Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que determinava como obrigatório o ensino para crianças entre 7 e 14 anos. A institucionalização das crianças menores continuou escanteada, pois não havia nada nesta lei que responsabilizasse o poder público pela oferta de creches e pré-escolas (BRASIL, 1971).

Ainda na década de 1970, foram realizados estudos acerca dos resultados das escassas escolas de Educação Infantil existentes no país, considerando as diferenças socioculturais das crianças brasileiras. Uma grande pesquisadora da temática, à época, foi Maria Malta Campos. Seus achados, compilados por Rodrigues (2015), revelaram que as expectativas das mães com relação ao futuro de seus filhos variavam conforme o sexo e a classe social da criança. Na década seguinte, Campos (*apud* Rodrigues, 2015) confirmou que estas aspirações haviam tido

² Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, em 1931. Ela centralizou o ensino superior para a administração federal, reorganizou o ensino secundário, criou o Conselho Nacional de Educação, entre outras medidas (BRASIL, 1931).

³ Nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Destacou-se pelas grandes reformas do ensino secundário e universitário (BRASIL, 1942).

efeito sobre as crianças na vida adulta, provando a importância desta fase da vida e a influência do ambiente para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Atualmente, Campos faz parte do grupo de pesquisa intitulado ‘Educação e Infância: políticas e práticas’, liderado por Moysés Kuhlmann Júnior e Eliana Maria Bahia Bhering, e cadastrado no diretório do CNPq.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1991), falecida em 2014 e egressa do grupo de pesquisa liderado por Kuhlmann Júnior acima mencionado, é outra importante referência na construção da Educação Infantil no Brasil. Em seus estudos, ela evidenciou que a educação ofertada às crianças também era marcada pelas diferenças raciais. Ela constatou que as crianças negras não tinham a mesma facilidade de acesso às escolas e, além de permanecerem menos tempo, frequentavam instituições de qualidade inferior. O desempenho destas crianças também costumava ser inferior ao das crianças brancas, mesmo quando eram de nível socioeconômico semelhantes.

Várias discussões sobre a educação de crianças sucederam o governo pós-ditadura, promovendo mudanças de mentalidade quanto ao lugar das crianças pequenas, seus direitos e sua educação no contexto brasileiro. Houve um maior questionamento sobre diversidade e inclusão das minorias. Um dos maiores desafios dos(as) estudiosos(as) passou a ser impedir que a educação fosse usada como mercadoria e ferramenta de opressão. Para os(as) cientistas e estudiosos(as) da área, o objetivo principal da educação deveria ir além do crescimento econômico do país, englobando, também, a melhoria da qualidade de vida e o acesso aos direitos sociais da população.

O texto da Constituição Federal (CF) de 1988 assegurou, do ponto de vista legal, a proteção do Estado a crianças e adolescentes órfãos, em situação de abandono e/ou vítimas de abuso, violência e exploração sexual (BRASIL, 1988). A partir daí percebe-se, por parte da ciência e da legislação – mas não sem recuos e desafios postos em momentos históricos diferentes – um aprimoramento do cuidado com relação às crianças e aos adolescentes. No Brasil, as discussões acerca da infância e das concepções teóricas e pedagógicas em curso influenciaram a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que priorizou o atendimento às necessidades deste público, e em muitos outros dispositivos legais que emergiram no Brasil a partir desta década. (BRASIL, 1990).

Também nesta década ocorreram várias reformas na educação nacional, pautadas pela pedagogia do capital humano, em que predominava uma concepção produtivista de educação, até a implementação da nova LDB, em 1996. Nesta lei, pôde se observar uma maior atenção à Educação Infantil, quando comparada com a legislação anterior. A partir de então, a disponibilização de creches e pré-escolas gratuitas para crianças até seis anos tornou-se um dever do Estado, que deveria ser ofertado pelo governo Municipal. Destacou-se, também, a necessidade de organização desta etapa educativa, no tocante à elaboração de suas competências e diretrizes (BRASIL, 1996).

Os impactos das novas abordagens teóricas e legais sobre o atendimento educacional às crianças podem ser observados nas formas de se compreender a infância, bem como nas políticas públicas para elas direcionadas, tanto no campo educacional, como no assistencial. Na legislação brasileira, observa-se em dispositivos legais como a CF (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (BRASIL, 1996), o reconhecimento de direitos e da especificidade no trato das crianças inseridas na Educação Infantil. Há uma crescente incorporação de novos conceitos de infância às práticas educacionais, especialmente quando se passou a considerar a educação institucional como um direito da criança.

Ainda que tardios e como parte dos efeitos dessas mudanças apresentadas, houve grandes avanços acerca da oferta e organização estrutural e pedagógica da Educação Infantil a partir da década de 1990, assim como um aumento substancial do número de pesquisadores(as) dedicados(as) à esta área de estudo. Este último aspecto será tratado na seção 1.3.

Entende-se que é preciso promover uma prática educacional que contemple as necessidades e a diversidade da infância em diferentes contextos. No Brasil, a construção da Educação Infantil é marcada por interesses sociopolíticos e impulsionada pela mobilização popular. Os movimentos sociais da década de 1980, com ênfase no movimento de mulheres que lutaram por creche, mostraram-se como uma potente ferramenta de fortalecimento das organizações populares, cravando sua importância nas transformações da legislação brasileira, bem como no questionamento de práticas tradicionais. Assim, além de construir novas identidades sociais, estes movimentos contribuíram substancialmente para a implementação de políticas públicas voltadas para crianças pequenas. O contexto sociocultural da criação de creches e pré-escolas e os avanços obtidos para a efetivação desta etapa educacional será exposto na seção a seguir.

1.2 Educação Infantil brasileira: uma história em construção

Ao oscilar entre o cuidar e o educar, as distintas concepções sociais acerca da função de creches e pré-escolas fizeram com que a responsabilidade por esses segmentos da Educação Infantil transitasse entre diferentes setores públicos, retardando a sua consolidação. Até sua conceituação na Constituição Federal de 1988, as creches eram vistas como espaços de acolhimento para crianças de zero a seis anos, cuja mãe precisava trabalhar. Desta forma, estavam fortemente associadas à pobreza. Percebe-se que as ações do Estado em prol deste grupo tiveram sua origem no setor assistencial, iniciando sua regulamentação pelas leis trabalhistas para só depois se tornar matéria de interesse educacional.

Uma vez que a origem da Educação Infantil está diretamente relacionada à necessidade de viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, a participação de organizações sociais lideradas e constituídas, em sua grande maioria, por mulheres, foi intensa e decisiva para se chegar às conquistas legais. Os movimentos passaram a reivindicar que as creches fossem além de um espaço assistencial e passassem a garantir, também, o benefício educativo desta etapa de ensino, promovendo o desenvolvimento infantil através de uma atuação pedagógica (KRAMER, 1989).

A inserção das creches no sistema educacional era um dos pontos de pauta dos movimentos sociais. Isso porque, ao ofertar o cuidado de forma desorganizada e assistencial, o serviço continuava sendo visto como um favor prestado para as mães. Ao colocar a Educação Infantil no campo do direito da criança, responsabilizou-se a sociedade como um todo pelo atendimento dado a ela. Desta forma, a família deixou de ser o único espaço possível para se educar a criança e a mãe passou a ser menos exigida nesta tarefa. A mulher tornou-se mais disponível para se inserir no mercado de trabalho e a maternagem em si deixou de ser, gradativamente, uma obrigação exclusivamente feminina. Há um componente importante a ser considerado na referida inserção, que diz respeito à interferência do sistema capitalista na relação da mulher com os mundos da casa e dos filhos, exigindo-lhe cada vez mais tempo para o trabalho em nichos de mercado, como se verá mais adiante.

Apesar de, em 1917, o Departamento Nacional do Trabalho ter recomendado a criação de creches nos locais de trabalho feminino e da posterior regulamentação destes espaços em

1943⁴, a implementação das creches não foi devidamente efetivada naquela época. A reivindicação só veio ganhar contornos mais claros na década de 1970, passando a ser uma das bandeiras defendidas pelo Conselho Nacional da Condição Feminina, nos anos 1980 (VIANA, 1985).

A luta por creches ganhou maior peso a partir da junção de movimentos populares com o de grupos feministas intelectualizados, que questionavam o tradicional papel da família e responsabilizavam toda a sociedade pela educação das novas gerações. Destaca-se o ‘Movimento de Luta por Creches’, criado oficialmente em 1979, como um marco da união de diferentes segmentos – feministas, mulheres associadas ou não à Igreja Católica ou a partidos políticos, movimentos de bairros e grupos independentes – em torno deste objetivo comum. Apesar de constituir um marco na luta pela Educação Infantil brasileira, o movimento acabou não obtendo os resultados esperados.

Silva (2016) relata que o movimento pró-creche encontrou barreiras nos questionamentos populares acerca da legitimidade do Estado em intervir nas funções educacionais, antes regradas pela família. De acordo com Rosemberg (1989), outra possível explicação para o esfriamento do Movimento de Luta por Creches foi o fato de o Estado ter ampliado a rede, mas priorizado as vagas, ainda insuficientes, à população de baixa renda. Desta forma, as mães trabalhadoras ligadas ao setor formal – que encabeçavam o movimento – continuaram desassistidas, em detrimento daquelas que trabalhavam no setor informal e/ou recebiam salários inferiores (TELES, MEDRADO e GRAGNANI, 1989).

Depois de alguns avanços, o grupo acabou se dispersando em 1983. No mesmo ano, foi instalada a Comissão Especial de Inquérito sobre creche, que passou a avaliar sua finalidade e a viabilidade de sua manutenção por parte do poder público. Além dos impasses relacionados ao investimento de recursos públicos em algo que ainda não era legitimado, houve resistência dos intelectuais da educação, por temerem que a inclusão da pré-escola no âmbito educacional ocasionasse a redução de verbas já escassas para o Ensino Fundamental, cuja obrigatoriedade eles defendiam (CAMPOS, 1989).

⁴ Através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, no qual aprovou-se a Consolidação das Leis do Trabalho.

Segundo Rosenberg (1989), a demanda por creches só virou cláusula de reivindicação sindical em 1983. Apesar da importante contribuição deste setor, Viana (1985) alerta que não se deve romantizar a oferta de creches como sendo unicamente uma conquista operária. Elas foram viabilizadas pelo poder público porque também se configuravam como soluções para interesses de diferentes segmentos da sociedade. Havia, por exemplo, vantagens empresariais, pois o ingresso feminino no mercado de trabalho representava uma maior oferta de mão de obra de baixo custo. Do ponto de vista governamental, a creche surgia como uma estrutura de combate à pauperização, uma vez que o incentivo ao trabalho extra doméstico materno traria mais renda para as famílias, ajudando a minimizar a pobreza. Baseada nos estudos de Maria Malta Campos, Rodrigues (2015) concluiu que os objetivos iniciais do Estado em prover a Educação Infantil eram combater a marginalidade, prevenir o fracasso escolar e suprir a carência nutricional das crianças pobres.

Apesar dos avanços, a Educação Infantil demorou para efetivar completamente o seu ingresso na educação. Percebe-se que a concepção assistencialista ainda era predominante. Por isso, na insuficiência de recursos, era comum a segmentação entre creches e pré-escolas, priorizando-se o atendimento às crianças mais velhas. Ademais, embora os estudos da época confirmassem a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo, houve resistência para que o orçamento fosse investido nesta etapa, já que a prioridade era a universalização do antigo Primeiro Grau.

Diante dos impasses, a perseverança e a luta dos movimentos sociais foram de fundamental importância para que o setor educacional contemplasse as crianças pequenas. As manifestantes – pois se tratava, na sua grande maioria, de mulheres – deixaram de aceitar o modelo de paternalismo estatal, que pressupunha a concepção filantrópica e assistencial de que a creche era um favor às famílias que dela necessitavam, e passaram a exigir a pré-escola enquanto um direito educacional das crianças, na qual estaria implícita a função de promover o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional. (OLIVEIRA e ROSSETI-FERREIRA, 1989).

Esta solicitação acabou acatada e regulamentada na CF de 1988. Ao retirar o caráter assistencial da Educação Infantil, colocando-a como um direito educacional das crianças, o documento trouxe avanços importantes para a superação da ideia de que creches serviam para

crianças pobres. Encarada agora como um direito da criança, houve um aumento da pressão pelo número de vagas e pela municipalização desta etapa de ensino.

Ao longo dos anos 1990, a Educação Infantil viveu intensas transformações. Com a LDB, a Educação Infantil obteve importantes regulamentações, à exemplo da carga horária, da frequência e da avaliação. Além de organizar a prática, ela definiu como objetivo desta etapa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A mesma lei orientou que o desempenho da criança pequena fosse registrado para acompanhamento, e não com a intenção de promovê-la para outros níveis de ensino (BRASIL, 1996).

Com a crescente visibilidade da Educação Infantil, a elaboração de parâmetros para a avaliação da qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas passou a interessar estudiosos(as) e ser objeto de deliberação do poder público. Em 1999 foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 1999), que trouxeram um maior aprofundamento nas questões específicas da Educação Infantil, tratadas até então de forma bastante sucinta e genérica. Sua construção contou com a participação das comunidades escolar e científica, tendo como base a concepção de criança enquanto cidadã e produtora de cultura, defendida pela Sociologia da Infância.

Nos anos seguintes, é possível identificar iniciativas do Ministério da Educação (MEC) de implementar uma regulamentação para a Educação Infantil. Embora não tenham caráter mandatório, alguns documentos oficiais⁵ oferecem orientações acerca dos critérios de qualidade relacionados à proposta pedagógica, à gestão, à formação, à atuação e à interação dos profissionais, assim como em relação à infraestrutura da unidade (ABUCHAIM, 2018).

A partir de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 tornou compulsória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade e obrigou a formalização de um Plano Nacional de Educação, com duração decenal, que deve articular o sistema educacional, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias que assegurem sua manutenção e desenvolvimento (BRASIL, 2009b). O Plano Nacional de Educação (PNE) lançado em 2014 sinaliza uma preocupação em

⁵ A exemplo do “Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998), dos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (MEC/SEB, 2006), dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (MEC/SEB, 2006), dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (MEC/SEB, 2009c) e do texto “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012).

se manter um certo padrão de qualidade na Educação Infantil e destaca a importância de se “aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014, meta 1, estratégia 1.6).

Outros documentos oficiais foram lançados a fim de orientar a prática, o planejamento e a avaliação da Educação Infantil no Brasil. Novas Diretrizes Curriculares foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), desta vez reforçando a importância de se promover a aprendizagem de forma lúdica, respeitando as particularidades da cultura infantil. De caráter mandatório, este documento afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas, além de definir o currículo e os objetivos da Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Em consonância com os teóricos da Sociologia da Infância, as DCNEI posicionam a criança como centro do trabalho pedagógico na Educação Infantil, definindo-a como

sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, art. 4º).

Estas regulamentações legais e normativas acabam levantando questionamentos e motivando pesquisadores(as) da área a adentrarem em assuntos como práticas pedagógicas, currículo e avaliação, promovendo o avanço científico e auxiliando a embasar novos documentos que reforçam a consolidação da Educação Infantil brasileira. Uma alteração da LDB, feita em 2013⁶, incluiu a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2017⁷, a parte da BNCC referente à Educação Infantil propõe um currículo também centralizado na criança. Com base em princípios éticos, políticos e estéticos, a proposta associa o ato de educar ao de cuidar e salienta a importância das interações e das brincadeiras. Ao propor uma forma de organização curricular baseada em “campos de experiência”, a BNCC incentiva as instituições a acolherem vivências concretas do cotidiano das crianças e das relações que estabelecem com seus pares e adultos para promoverem a apropriação de

⁶ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, artigo 26º (BRASIL, 2013).

⁷ Em 2017 foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2018, a BNCC contendo a etapa do Ensino Médio foi homologada. Nesta versão, está o texto da BNCC homologado em 2017.

conhecimentos culturais e científicos, corroborando com as ideias sobre culturas infantis (BRASIL, 2017).

É importante destacar que a BNCC foi construída num contexto de ruptura democrática. Iniciada durante o governo Dilma, sua elaboração contava com a participação das comunidades escolares. Continuada no governo Temer, sua redação final teve a participação popular reduzida e o conteúdo original modificado. O direcionamento conservador do documento foi exposto através da identificação de conhecimentos hierarquizados, do tolhimento à autonomia das escolas e professores, e da ausência de menções à diversidade de gênero, o que levou a uma resistência dos educadores quanto à sua aprovação (ALBINO e SILVA, 2019; ANPED, 2017a; ANPED, 2017b). Contudo, esses olhares negativos sobre a BNCC não são um consenso entre os estudiosos(as), especialmente no que se refere à Educação Infantil, uma vez que a organização do currículo baseada em campos de experiência constitui uma conquista importante para a prática educacional deste segmento. Para Trevisan (2018), o documento cria uma estrutura que permite que os professores tenham mais clareza para planejar com autonomia suas atividades, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a cada fase.

Diante de tantos progressos dos pontos de vista legal, das concepções e das práticas acerca do que é ser criança e qual o modelo de educação ideal para ela, também é importante refletir sobre os profissionais que atuam junto às crianças, no sentido da intensificação de debates e pesquisas sobre a importância da formação adequada destes(as) docentes. Seguindo a mesma lógica, é possível perceber que à medida em que o papel pedagógico da Educação Infantil foi ganhando destaque, houve um maior direcionamento do Estado em prezar pela capacitação dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Uma preocupação levantada por Maria Malta Campos em 1985 (*apud* RODRIGUES, 2015) era o fato de que nos grandes órgãos ligados à Educação havia uma alta proporção de pessoal qualificado, enquanto na prática educacional os profissionais responsáveis pelo dia a dia da criança eram os que contavam com a menor qualificação. Ademais, a insuficiência de recursos e o apelo à participação comunitária levava a oferta de serviços voluntários de mulheres pouco preparadas.

Esta constatação foi confirmada por Oliveira e Rosseti-Ferreira (1989), cujo trabalho identificou que, em meados dos anos 1980, a formação dos professores que atuavam nas creches girava em torno do Ensino Fundamental, completo ou incompleto. Campos (1989) também

chamou atenção para a alta proporção de pessoal qualificado nas esferas administrativas e técnicas que lidavam com a Educação Infantil, em contradição com aqueles que lidavam diretamente com as crianças. Assim, os serviços eram ofertados nas creches justamente pelas pessoas com menor formação na área. Segundo Rosemberg (1989), uma vez que as creches eram vistas como instituições provisórias destinadas a algumas mães, sua importância na distribuição dos recursos era diminuída, inclusive os incentivos para a formação dos recursos humanos que nela trabalhavam.

As reflexões de estudiosos(as) da época parecem ter incentivado regulamentações oficiais significativas. A partir dos anos 1990, a legislação passou a exigir uma maior qualificação dos professores da Educação Infantil. Atualmente, de acordo com a LDB, é necessário que eles tenham formação em nível médio na modalidade normal ou formação em curso superior de Pedagogia (BRASIL, 1996).

Além da exigência por formação, é possível identificar algumas iniciativas do governo em viabilizar uma melhor qualificação destes profissionais. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, incentiva a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, objetivando que o atendimento passe, progressivamente, a ser feito por profissionais de formação superior (BRASIL, 2014).

A identidade das profissionais também foi pauta de reivindicação do movimento pela Educação Infantil. Havia rejeição das professoras em serem chamadas de ‘tia’ pelas crianças, por entenderem que isto desvalorizava a profissão. De acordo com Kuhlmann Jr (2000), na década de 1990 ainda havia uma resistência das docentes em atender as necessidades de higiene e alimentação das crianças pequenas. Consequentemente, a indissociabilidade entre as funções pedagógicas e assistenciais para esta faixa etária promoveu a divisão do trabalho entre professoras e auxiliares.

Barreto (2013, *apud* Abuchaim, 2018) assinala que apesar da presença massiva de auxiliares atuando na Educação Infantil, no Brasil não existem políticas de formação inicial ou continuada para esses profissionais. Segundo Franco (1989), utilizar monitoras e estagiárias a fim de baratear custos de pessoal é uma prática observada desde o início dos anos 1980. Ambas as autoras destacam a importância de se qualificar para o magistério as pessoas que assumem tal função, sob pena das creches não propiciarem os objetivos educacionais almejados.

Considerando que os profissionais auxiliares complementam – e eventualmente até assumem – as funções dos professores, a falta de formação adequada pode comprometer a qualidade do serviço prestado às crianças.

Desta forma, percebe-se uma constante e importante discussão acerca da prática educacional na Educação Infantil, que é influenciada pelas pesquisas científicas e pelos movimentos sociais e traduzida em políticas públicas que cada vez mais garantem o direito das crianças a uma educação de qualidade. Assim como as concepções sociais relacionadas à criança e à infância, as ciências e teorias relacionadas à elas também avançaram em suas concepções e metodologias de pesquisa para melhor poder compreender as especificidades deste universo. Um pouco da trajetória dos(as) estudiosos(as) da Educação Infantil no Brasil será contemplada na próxima seção.

1.3. A pesquisa em Educação Infantil no contexto brasileiro

Conforme contextualizado até aqui, percebe-se que as pesquisas em Educação, de um modo geral, têm uma inegável relevância para a compreensão do processo histórico, político e ideológico que move a dinâmica social. Elas são fundamentais para a tomada de decisões parlamentares e administrativas na construção de políticas públicas que atendam as demandas da população e ajudem a promover justiça social. Além disto, o conhecimento produzido por estas pesquisas contribui substancialmente para a melhoria das práticas educacionais e pedagógicas, e para a sintonia destas práticas com as concepções teóricas mais aceitas na área em determinados momentos históricos. Sobretudo, as pesquisas em Educação têm se aproximado, cada vez mais, dos sujeitos e contextos nos quais eles estão inseridos.

No tocante à Educação Infantil, conhecer sua história é muito importante para se compreender as raízes socioculturais dos conceitos aplicados a esta etapa e aos sujeitos relacionados diretamente à ela, bem como para apreender as influências científicas e políticas que estiveram e estão em jogo durante diferentes épocas de sua oferta no Brasil. Problematicar a Educação Infantil significa repensar questões relativas ao papel da família, à função da escola, à divisão sexual do trabalho, ao desenvolvimento do indivíduo, entre outros temas.

A ciência demorou para voltar o seu olhar para a criança, fazendo-o, inicialmente, como objeto de observação a ser descrito. Como vimos com Ariès (1981) e outros estudiosos(as) da história das crianças e de suas infâncias, somente a partir do século XVIII uma concepção voltada às suas especificidades brotou de forma consolidada, sendo denominada de ‘sentimento de infância’. De modo mais pontual, nos últimos cem anos, cientistas de diferentes áreas começaram a levar em consideração a perspectiva da criança, prestando-lhe maior atenção e dando-lhe voz para descrever as próprias percepções e necessidades. Assim, gradativamente, a criança deixou de ser vista apenas como um projeto de futuro, passando a ser valorizada enquanto sujeito completo no presente e possuidor de características peculiares.

Ao evidenciar a existência de diversas formas de se viver a infância, os conhecimentos produzidos ao longo do tempo contribuíram para que se avançasse no processo de sua inclusão em diversos contextos, buscando garantir, por exemplo, o acesso à educação formal de minorias tradicionalmente excluídas, como as crianças camponesas, ribeirinhas, quilombolas, pessoas com deficiência ou que, de alguma forma, não estivessem dentro dos padrões eurocêntricos privilegiados pelos livros e pelas práticas educacionais de outrora. Podemos dizer que o ensino e as relações educativas tornaram-se mais humanos e democráticos também a partir da ciência. Ela pode influenciar na mobilização social e na consolidação de políticas públicas, para que olhem as crianças pequenas com maior valorização e respeito, produzindo fundamentos para a cobrança de mecanismos que garantam o direito de serem cuidadas e educadas desde o seu nascimento.

Campos e Haddad (1992) destacam que as primeiras produções sobre Educação Infantil teorizavam acerca da criança em idade pré-escolar. Havia poucas publicações que tratavam da questão pedagógica em si. Abramowicz (2015) menciona Virgínia Leone Bicudo e Florestan Fernandes como precursores dos estudos sobre estas crianças no Brasil, à luz da Sociologia da Infância, ainda na década de 40.

Entre as temáticas investigadas nesta década, destacava-se a questão da ludicidade. De acordo com Kuhlmann Jr (2000), referências acerca da importância do brincar para o desenvolvimento da criança podem ser encontradas em registros brasileiros que datam de 1933, expostos durante a Conferência Nacional de Proteção à Infância. O assunto foi reforçado em 1959 pelo Comitê Nacional da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, influenciando para que a prática pedagógica nesta etapa educacional se distanciasse cada vez mais do modelo

de educação que prezava pela disciplina, controle e obediência dos alunos. O autor menciona pensadores como Mário de Andrade e Heloísa Marinho como defensores da ludicidade na Educação Infantil.

As pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970, revisadas por Caldewell e Freyer (1982, *apud* HADDAD, 2016), evidenciam que na época não se falava sobre propostas curriculares. O foco dos estudos era investigar se a creche influenciava no apego entre mãe e filho ou se prejudicava a criança. Os primeiros estudos reforçaram a ideia da necessidade da presença da mãe para o desenvolvimento da criança, demorando mais de 20 anos para as pesquisas refutarem a ideia de que creche é prejudicial.

A partir da década de 1970, com o início dos movimentos populares, as pesquisas em Educação Infantil ganharam maior visibilidade no Brasil. Na ocasião, emergiram temas como desnutrição, alfabetização e desigualdades – de classe, raça e gênero – ainda priorizando a pré-escola e sua pretensa função preparatória para o Ensino Fundamental. Teorias sobre a marginalização cultural e o desenvolvimento psicológico atraíram a atenção dos(as) estudiosos(as) para a questão da família e do ambiente cultural da criança. A influência materna sobre o desenvolvimento do indivíduo também foi alvo de pesquisa (SILVA, 2016).

Campos (1979, *apud* RODRIGUES, 2015) observou que as pesquisas focadas na pré-escola geralmente buscavam analisar seus impactos positivos no desempenho dos alunos, enquanto as poucas pesquisas existentes sobre creches estavam mais tendenciosas a constatar possíveis efeitos danosos destas instituições sobre as crianças. A teoria da privação materna acabou trazendo uma imagem negativa para as creches, consideradas como uma solução paliativa para as mães das camadas populares que precisavam trabalhar. Nesse contexto, as creches ficaram rotuladas como espaços assistenciais, não adequados para as crianças de classe média.

A partir de 1979, segundo aponta Moruzzi (2015), ganharam força as reflexões sobre ética em pesquisas com crianças, tema cujo debate vem sendo constantemente atualizado. Diferentes autores reforçavam as vantagens de se colocar as crianças como fonte de dados nos estudos sobre esta categoria, mas alertavam sobre a necessidade de se utilizar técnicas de pesquisa cuidadosas (SARMENTO e PINTO, 1997). Ressaltou-se que, para se dar voz às crianças, o pesquisador deve despir-se de seus preconceitos e representações, evitando que suas

projeções interferiram na análise da questão estudada. Esse diálogo sobre a ética na pesquisa com crianças revela um lugar de respeito e consideração às suas especificidades.

Com a reemergência dos movimentos sociais, nos anos 1980-1990, aumentou-se a discussão sobre a emancipação feminina. Quando os debates sobre creches se intensificaram, o foco da atenção deixou de ser o preparo para a idade escolar e passou a ser as necessidades das crianças, em conjunto com a condição da mulher.

Esta preocupação com a emancipação feminina manteve a creche numa posição de "mal necessário". Os estudos, então, dedicaram-se a investigar se era possível ofertar um modelo de creche que pudesse compensar a ausência materna sem ocasionar prejuízos à criança. Com o advento das teorias psicológicas de desenvolvimento infantil, passou-se a pensar na creche como um ambiente capaz de ir além do acolhimento, com potencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento adequado das crianças. Havia, contudo, o medo de que uma estrutura maior de instituição dificultasse o relacionamento parental. Esta preocupação era traduzida na preferência dos pais por creches domiciliares em detrimento das institucionalizadas (HADDAD, 2016).

Kuhlmann Jr (2000) lembra que, devido ao alto índice de doenças e de mortalidade nos anos 1980, a demanda por institucionalização das crianças menores de três anos surgiu acompanhada da preocupação com a saúde dos pequenos. Somente com o avanço na área de microbiologia, que viabilizou a amamentação artificial, a ideia de mandar crianças para creches passou a ser mais aceita e difundida, o que exemplifica como a ciência pode influenciar e promover mudanças no pensamento e na dinâmica social.

Com a emergência da teoria da defasagem cultural, na qual acreditava-se que a escola deveria compensar as deficiências provocadas por uma suposta privação cultural em crianças menos favorecidas, muitas pesquisas foram dedicadas a identificar os meios de promover a aprendizagem das crianças marginalizadas, desenvolvendo estratégias para impulsionar a capacidade de raciocínio e o autoconceito dessas crianças (CAMPOS e HADDAD, 1992). A supervalorização do brincar nas creches e pré-escolas passou a ser vista como uma proposta elitista, fora da realidade. Priorizava-se o pedagógico, na tentativa de defender o direito ao conhecimento das crianças das classes populares.

Esta percepção representou um retrocesso na prática pedagógica, uma vez que direcionava a Educação Infantil para um modelo de escola semelhante ao Ensino Fundamental, promovendo um conhecimento rigidamente abstrato e prejudicando a capacidade criativa dos pequenos. Assim, não demorou para surgirem questionamentos às orientações vigentes. Tal teoria foi perdendo força à medida em que os estudos da Sociologia da Infância demonstravam que as culturas produzidas por esta categoria social não eram tão diferentes entre si. Havia muitas semelhanças entre grupo de crianças de diferentes classes sociais, o que ia de encontro à ideia de que as crianças pobres eram aculturadas e precisavam de uma educação compensatória (RODRIGUES, 2015).

A crescente institucionalização de crianças também incentivou a realização de pesquisas dentro do ambiente escolar e, aos poucos, as professoras foram tendo acesso aos conteúdos científicos produzidos pelos(as) estudiosos(as). Campos e Haddad (1992) relatam que em 1986 os Cadernos de Pesquisa⁸ passaram a publicar matérias com estudos de casos, pesquisas participantes e reflexões sobre as experiências vividas. Esta iniciativa abriu um espaço significativo rumo a mudanças metodológicas nos estudos sobre crianças, permitindo expor a complexidade da prática institucional.

Ainda segundo Campos e Haddad (1992), no decorrer da década de 1980, o interesse dos(as) cientistas brasileiros(as) ficou dividido entre os dois segmentos da Educação Infantil – a creche e a pré-escola. Depois de 1987, o número de produções sobre as creches ultrapassou a quantidade de estudos realizados sobre a pré-escola. Segundo as referidas autoras, com o fortalecimento da Educação Infantil, as pesquisas começaram a se ocupar, ainda, com a questão do conteúdo educativo e o preparo profissional do pessoal atuante nas instituições de Educação Infantil.

Análises de publicações dos anos 1990 indicam investimentos nas temáticas da avaliação da Educação Infantil, tanto no tocante ao atendimento, como na adequação das políticas públicas voltadas para as crianças pequenas (MORUZZI, 2015). Desta época, encontram-se estudos que buscavam descrever o histórico da Educação Infantil, bem como investigações quanto ao atendimento prestado a crianças de diferentes raças. Com a aprovação da LDB, em 1996, os estudos convergiram com maior ênfase para as questões de formação de

⁸ A revista 'Cadernos de Pesquisa' é um importante periódico da Fundação Carlos Chagas, que desde 1971 divulga a produção científica relacionada com a Educação.

professores, avaliação da qualidade da Educação Infantil e idade de ingresso no Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2015).

A sistematização de pesquisas com crianças proporcionou revisões e avanços em diversas áreas que teorizam sobre o assunto. Sabe-se que há um esforço de diversas perspectivas teóricas e áreas do conhecimento para produzir e aprimorar os conhecimentos sobre a infância. Seus resultados são paulatinamente apropriados por profissionais da educação e por governos que buscam, a depender do projeto que defendem, incorporá-los em sua prática diária ou na legislação, na ânsia de prover um melhor atendimento às crianças. Neste contexto, reforça-se a importância de se repensar constantemente as abordagens sobre a Educação Infantil, cujos desdobramentos, em última e na mais importante instância, impactam diretamente no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, que devem ter assegurados seus direitos vinculados à provisão, proteção e participação (SARMENTO e PINTO, 1997).

Assim como em outras as áreas do conhecimento, boa parte da produção científica em Educação Infantil no Brasil ocorre nos Programas de Pós-Graduação, especialmente aqueles localizados em universidades públicas. Por isso, o incentivo técnico e financeiro aos programas, bem como a valorização de docentes e pesquisadores(as) que atuam no nível superior de ensino, é fundamental para que a área progrida. Contudo, a precarização nas condições de desenvolvimento de pesquisa em Educação, de uma forma geral, já vem sendo sinalizada há longas datas. O número de cientistas se sobrepõe à oferta de financiamento, as prioridades científicas são definidas previamente pelas agências e o tempo disponível para realizar os estudos diminuiu, sobrecarregando docentes (ANDRÉ, 2005).

Atualmente, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) contribui diretamente para o desenvolvimento de pesquisas e formação de pesquisadores(as), sendo “uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação dos países em desenvolvimento”. Seus investimentos funcionam por demanda espontânea dos(as) cientistas ou demanda induzida via edital, gerando oportunidades e contribuindo para a produção do conhecimento no país. O CNPq também já foi responsável pela criação e manutenção de diversos institutos de pesquisa, que hoje já não estão mais sob sua coordenação. (CNPq, 2019).

Uma importante estratégia que vem sendo utilizada para dar visibilidade a diferentes áreas de conhecimento, bem como avançar os seus estudos, consiste em reunir especialistas em grupos que foquem seus estudos na compreensão de determinada temática. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 faz menção aos núcleos de pesquisa em educação e prevê que os currículos e propostas pedagógicas para a creches e pré-escolas sejam baseados nos avanços científicos da área (BRASIL, 2014). A análise destes grupos pode trazer à reflexão aspectos significativos acerca da dinâmica da produção científica em diferentes contextos regionais e temporais e demonstrar, para além desta relevante questão, um modo de organização que tem repercussão nos âmbitos das políticas e das práticas.

Estudos que se prestam à organização dos dados sobre o que vem sendo produzido por grupos de pesquisa são cada vez mais frequentes (BARBOSA, SASSO e BERNES, 2009). No entanto, quando se trata de Educação Infantil, os trabalhos encontrados costumam se dedicar às considerações sobre a infância ou sobre a produção bibliográfica da área. Investigações que descrevam a localização e a configuração dos(as) pesquisadores(as) que realizam estes estudos ainda são escassas. Neste contexto, a inovação proposta neste trabalho é justamente caracterizar os grupos de pesquisa e os(as) estudiosos(as) que têm se dedicado a contribuir para a produção de conhecimento na área da Educação Infantil brasileira.

O estudo mais antigo identificado nesta direção foi realizado por Strenzel (2000). A autora mapeou a produção científica sobre Educação Infantil no Brasil oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Educação entre 1983 e 1998. Entre seus resultados, demonstrou-se que as produções eram realizadas principalmente por pesquisadores(as) jovens, em início de carreira acadêmica, e se concentravam em nível de mestrado. No tocante à localização, cerca de 73% das pesquisas nacionais eram realizadas no estado de São Paulo, onde se reunia a maior parte dos Programas de Pós-Graduação na área. Ademais, na ocasião comprovou-se que a ampla maioria destas produções eram provenientes de universidades públicas.

Posteriormente, Silva, Luz e Faria Filho (2010), apresentaram dados sobre os grupos e instituições da área de Educação que se dedicaram à temática infância, criança e Educação Infantil até 2008. Este estudo evidenciou a predominância da região Sudeste, que abarcava 37,3 % do total de grupos, seguido pela região Sul, com 22,6%. Havia uma forte presença de pesquisadoras conduzindo estes coletivos, com o percentual de 80% de líderes do sexo feminino. Os autores também apontaram uma mudança nas temáticas a partir da década de 1990, que

passou a incluir temas como história, cultura infantil e brincar às pesquisas com crianças. Quando comparado com a pesquisa anterior, mesmo considerando que as investigações se deram em fontes diferentes, percebe-se também uma evolução na qualificação dos(as) pesquisadores(as), uma vez que em 2008 o percentual de líderes que possuíam doutorado chegava à 85,7%.

Recentemente, Leal (2018) realizou um levantamento semelhante na região Nordeste. Ao apontar um aumento significativo do número de grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP, a pesquisadora evidencia um crescimento expressivo do interesse dos(as) estudiosos(as) da região por esta área, com destaque para o estado da Bahia. Assim como nas pesquisas anteriores, constatou-se que a maior parte dos estudos dedicados a esta faixa etária concentra-se na área de Educação.

Apesar de trazerem conclusões interessantes, os resultados destas pesquisas carecem de atualizações. Este trabalho pretende amenizar esta lacuna, contribuindo para a organização das informações, de forma que o aprofundamento na análise sobre estes grupos nos leve a conjecturar sobre sua realidade atual e a evolução da pesquisa brasileira nesta área do conhecimento. O caráter exploratório deste estudo pode contribuir, também, para a reflexão sobre as formas de registro e de acesso à produção científica no Brasil.

A breve trajetória apresentada neste capítulo buscou contemplar alguns avanços acerca da percepção da criança, das infâncias e da aceitação das culturas infantis. O principal objetivo do texto foi frisar a importância da mobilização social e das pesquisas científicas para o desenvolvimento de legislações e práticas que protegem as crianças e sua educação e demonstrar que a construção de concepções acerca das crianças e do seu atendimento educacional, no que tange à Educação Infantil, é um processo longo e inacabado, que requer a compreensão de múltiplos e complexos fatores, ocorrendo no contexto de disputas e negociações. Acredita-se que esta abordagem ao assunto é necessária para que se possa direcionar adequadamente as categorias e os parâmetros de análise desta pesquisa. Assim, torna-se mais precisa a tentativa de traçar uma caracterização acerca dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, de forma a indicar as mudanças e particularidades da produção de conhecimento sobre crianças no Brasil.

Antes de dedicar-se a exploração dos achados da pesquisa e de sua análise, será feito um necessário esclarecimento sobre a tipificação da pesquisa e os procedimentos utilizados para se obter as informações analisadas. Desta forma, o próximo capítulo será dedicado a esclarecer as questões técnicas que envolvem este estudo, como o enquadramento da pesquisa e a descrição do banco de dados utilizados. Serão delineadas, também, as bases teóricas utilizadas para selecionar o percurso metodológico deste trabalho, que envolve desde a coleta até a análise das informações. Os achados da pesquisa e suas considerações serão expostos no capítulo III.

Capítulo II – Considerações sobre as escolhas e o percurso metodológico

Conforme sinalizado, neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que serviram de base para o percurso metodológico desta pesquisa. O espaço é reservado para caracterizar o estudo, ressaltar a importância do CNPq e dos grupos de pesquisa para o desenvolvimento científico do país e descrever como se realizou a coleta de dados nas plataformas virtuais do DGP e do Lattes.

Ao reconhecer a importância dos estudos pioneiros e identificar a necessidade de atualização dos dados sobre a produção de conhecimento em Educação Infantil no Brasil, este estudo aparece como uma proposta de continuidade. A ideia é contribuir com a área através do mapeamento e da caracterização dos principais grupos dedicados à temática no país. Serão analisados a configuração das equipes, o perfil dos profissionais que conduzem estes grupos e as ênfases temáticas das pesquisas nacionais na área.

Para tal empreendimento, levou-se em consideração o fato de que a maior parte dos avanços científicos são produzidos nas universidades e de que a formação de grupos de pesquisa institucionalizados sinaliza a consolidação das produções dos(as) estudiosos(as) que deles fazem parte. Por este motivo, optou-se por realizar a investigação em torno dos grupos que teorizam e produzem conhecimento sobre Educação Infantil e estão cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Entende-se que, desta forma, pode-se ter um volume expressivo de dados confiáveis e significativos para o cenário em questão.

Diante do exposto, este capítulo será dividido em três seções: a primeira será utilizada para caracterizar a pesquisa de acordo com o seu objeto de estudo e a metodologia adotada para a sua apreensão. A segunda seção será dedicada a trazer algumas informações sobre o funcionamento do CNPq, ressaltando a sua importância para a consolidação e o reconhecimento da pesquisa nacional. O capítulo será finalizado a descrição dos procedimentos metodológicos adotados durante a coleta de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com a classificação proposta por Moreira e Caleffe (2008), esta produção trata-se de um estudo básico do tipo levantamento, ou *survey*. Básico, porque desenvolve conhecimentos científicos sem o interesse de aplicação prática. *Survey*, porque investiga e descreve os grupos de pesquisa e os seus líderes através de dados numéricos e representativos.

Também pode ser enquadrada como uma pesquisa descritiva, uma vez que caracteriza o *status* do fenômeno investigado – no caso, as características que envolvem a produção de conhecimento em Educação Infantil feita pelos grupos de pesquisa. Em consonância ao preconizado por Gil (2002) para este tipo de estudo, na metodologia aqui referenciada priorizou-se técnicas objetivas de coleta e realizou-se a análise dos dados buscando estabelecer relações entre as variáveis encontradas.

Neste estudo, admite-se que as pesquisas em Educação estão relacionadas a um inegável processo histórico, político e ideológico. Esta característica torna rasa qualquer tentativa de análise da realidade que seja descontextualizada. Segundo Minayo (2002), quando se trata de pesquisa social, a apreciação qualitativa das informações disponíveis é fundamental para impulsionar a reflexão sobre as especificidades da produção científica na área e relativizar o processo de conhecimento. A autora já ensinava que só é possível apreender as variáveis sócio-históricas quando se vai além da contabilização dos dados, direcionando esforços para a descrição e análise dos indicadores (MINAYO, 1999). Assim, embora as informações coletadas junto ao banco de informações do CNPq sejam predominantemente objetivas, neste trabalho fez-se necessária uma exposição interpretativa dos fatos, classificada enquanto análise qualitativa.

Entende-se que a quantificação é importante para este estudo, porque parte de seu objeto é mensurável. Assim, o enfoque quantitativo se adequa à apreciação, porque permite descrever estatisticamente os dados. Este tipo de abordagem requer a organização prévia de um modelo de análise e a elaboração de um plano estruturado de cruzamento de dados (FLICK, 2009).

Diante desta configuração, para atender ao propósito do estudo, foi-se além dos números e buscou-se apresentar as informações coletadas de forma quantitativa e qualitativa. Entende-se que estas duas vertentes de análise não são naturalmente excludentes, mas sim,

complementares. Para a compreensão dos elementos identificados, foram utilizadas estratégias descritivo-analíticas (BARDIN, 1977). De posse de uma ampla base de dados, foi possível realizar boa parte da análise de forma dedutiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

2.2 O CNPq e o DGP enquanto vitrines da pesquisa brasileira

Uma vez que trabalhar em grupos de pesquisa pesquisar em grupo, dentre outros aspectos, estimula a troca de conhecimento e aumenta a visibilidade dos(as) pesquisadores(as) e das temáticas a que se dedicam, conhecer a realidade atual da produção em Educação Infantil por parte destes grupos permite refletir sobre os avanços e desafios experienciados pelos(as) cientistas da área no Brasil. Sendo assim, para caracterizar o status da produção de conhecimento em Educação Infantil, optou-se por utilizar o banco de informações do CNPq, organizado através do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), como base de dados para esta pesquisa. Entende-se que tal repositório consolida registros confiáveis e numerosos sobre as pesquisas realizadas em âmbito nacional.

O CNPq é um órgão de promoção e fomento à pesquisa ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Sua atuação é ampla e abrange a formulação, execução, acompanhamento, avaliação e divulgação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq, 2019). Embora apresente algumas limitações e não seja a única fonte que reúne estudos, constitui-se uma importante base de dados informativos sobre o que vem sendo produzido na ciência nacional.

Com sede e foro no Distrito Federal, o CNPq foi criado em 1951 e desde então incentiva a formação de pesquisadores(as) e colabora para intensificar o desenvolvimento de programas de cooperação interinstitucional e para o reconhecimento dos órgãos de pesquisa pela comunidade científica internacional. A expansão da internet permitiu a criação de novos instrumentos para as atividades do órgão, a exemplo da Plataforma Lattes e do Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP). Estas ferramentas contribuem de forma significativa para os processos de avaliação, acompanhamento e direcionamento das políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa (CNPq, 2019).

Em constante atividade no Brasil, o DGP realiza um inventário de grupos de pesquisa científica e tecnológica, no qual traz informações a respeito dos recursos humanos, das linhas de pesquisa, das especialidades do conhecimento, das parcerias e de outros aspectos referentes a tais grupos. A criação do Diretório facilitou a troca de informações entre pesquisadores(as) e materializou um instrumento bastante útil para a realização de avaliações censitárias, capaz de subsidiar decisões quanto ao planejamento estratégico. Além disto, as informações ali contidas constituem uma importante fonte de preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil.

Fonte de inúmeros dados, através do DGP é possível descrever o perfil geral da atividade científico-tecnológica do Brasil. Seu caráter censitário possibilita inúmeros estudos do tipo *survey*. Para fazer parte do Diretório, os grupos precisam ser reconhecidos primeiro por suas instituições. As instituições que atendem aos requisitos do CNPq podem se inscrever no Diretório de Instituições (DI) e a partir daí cadastrarem seus grupos de pesquisa. Os dados contidos no DGP são disponibilizados para consulta pública através de um *site* vinculado ao CNPq, onde também é possível acessar o currículo dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), obrigatoriamente inseridos pelos(as) cientistas na Plataforma Lattes.

Além de focar na produção brasileira, o Diretório do CNPq foi escolhido como fonte de pesquisa por sistematizar informações importantes sobre os grupos institucionalizados. Silva, Luz e Faria Filho (2010) destacam que a presença de equipes nesta base de dados sugere uma maior ou menor consolidação da temática como área de pesquisa reconhecida no campo da Educação, assim como reconhece a importância dos trabalhos produzidos por tais grupos.

Ao analisar previamente o *site* do CNPq, foi possível perceber o quanto o repositório é profícuo para a realização de pesquisas, já que muitas análises podem ser produzidas por meio de cruzamento das informações nele contidas. No caso desta pesquisa, a ferramenta mostrou-se adequada por disponibilizar uma ampla gama de dados descritivos acerca dos grupos de pesquisa institucionalizados, facilitando o acesso a detalhes sobre os grupos, os currículos e a produção acadêmica de seus membros.

2.3 Procedimentos de coleta de dados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq

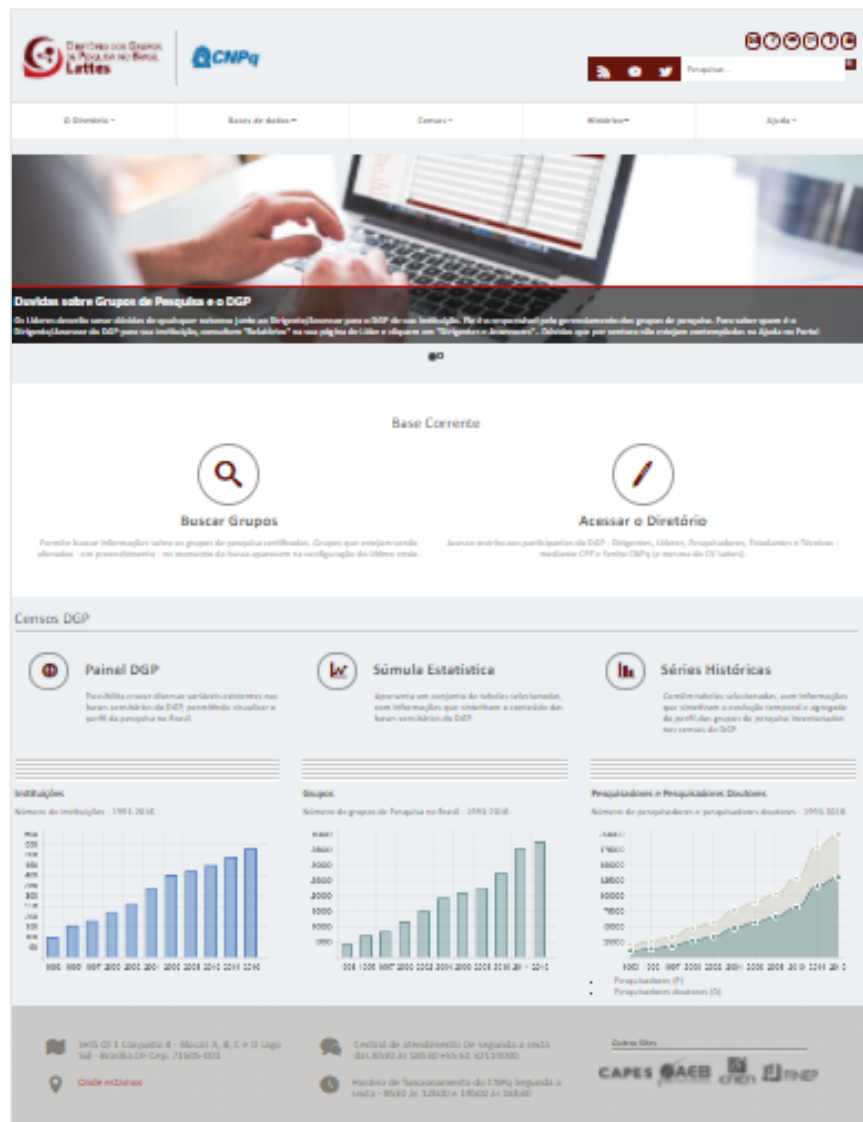
Conforme mencionado, no intuito de se obter as informações necessárias para a realização deste estudo, utilizou-se da versatilidade da ferramenta disponibilizada pelo CNPq. Os dados obtidos possibilitaram a descrição e consequente análise dos grupos de pesquisa e de seus componentes, com foco investigativo na localização, formação acadêmica e produção científica de seus líderes.

As informações contidas no *site* do CNPq são inseridas pelos(as) próprios(as) pesquisadores(as): os(as) líderes administram os dados sobre os grupos no DGP e cada membro é responsável por manter atualizado o seu currículo na plataforma Lattes. As plataformas do DGP e do Lattes são conectadas por meio de links existentes nas páginas específicas dos grupos, viabilizando a identificação das linhas de pesquisa, do nome e quantidade de membros, da localização do grupo, tipo de instituição de origem, entre outras variáveis.

Para delimitação do universo, este estudo é limitado aos grupos de pesquisa registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Embora haja o entendimento de que os estudos sobre a infância de uma forma geral trazem inúmeras contribuições para a compreensão sobre a Educação Infantil, para fins de recorte e análise, neste estudo considera-se apenas os grupos de pesquisa que fazem referências específicas à faixa etária de 0 a 6 anos, ou pré-escolar, no âmbito educacional. O corte temporal incluiu os grupos inseridos a partir de 1992, ano de criação do Diretório, até janeiro de 2021. A análise dos resultados foi feita numa perspectiva nacional e regional.

Por ser um órgão subordinado ao governo federal, há *links* que levam ao portal do CNPq em vários *sites* oficiais – tanto aqueles vinculados ao MCTI, quanto os ligados ao MEC. Sendo assim, o acesso às páginas que possibilitaram este estudo pode ser feito por diferentes caminhos. Do *site* do CNPq, por exemplo, é possível ser encaminhado para a Plataforma Lattes e, daí, para o DGP. Também é possível realizar o acesso direto ao portal do Diretório, que se encontra no endereço eletrônico <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. A interface é intuitiva, de fácil manejo e seu design pode ser verificado na Figura 1.

Figura 1 – Interface do portal do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil



Fonte: DGP/CNPq, 2020

Pela praticidade, o acesso ao portal foi realizado diretamente pelo endereço do Diretório. Iniciou-se o processo de investigação solicitando-se a listagem dos grupos de pesquisa que fazem referência à Educação Infantil. Para tal, utilizou-se da opção “Buscar grupos”, posicionada na *homepage* conforme Figura 2.

Figura 2 – Acesso à ferramenta de busca do DGP/CNPq



Fonte: DGP/CNPq, 2020, adaptada pela autora

O espaço para o qual se é direcionado oferece uma consulta parametrizada, em que se pode refinar a procura, colhendo dados na base atual ou escolhendo um dos onze censos⁹ disponibilizados no local, realizados quase sempre num intervalo bianual entre os anos de 1993 e 2016¹⁰. Como o intuito deste estudo era analisar os dados disponíveis até o ano corrente, definiu-se como critério a busca na base atual.

Para analisar o universo dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, quatro descritores foram escolhidos para serem usados no sistema de busca do DGP: “Educação Infantil”, “creche”, “pré-escola”, “pré-escolar”. Entende-se que estas expressões fazem referência direta ao recorte temático de interesse desta pesquisa. Dentre os vários filtros disponíveis, selecionou-se os que permitiam a listagem de todos os grupos cujos termos digitados no buscador tivessem sido utilizados pelos líderes para caracterizar o nome do grupo, o nome da linha de pesquisa, a palavra-chave da linha de pesquisa ou a repercussão do grupo.

⁹ Estes censos são utilizados para o fornecimento de dados estatísticos sobre a pesquisa no Brasil, apresentados pelo órgão por meio de gráficos e tabelas passíveis de análise comparativa. Embora forneçam informações interessantes, a área de Educação é contemplada de forma geral, não sendo possível extrair os dados específicos da Educação Infantil. É disponibilizada a opção de se fazer uma busca textual por linha de pesquisa, onde seria possível inserir os termos dos descritores, mas os dados que constam no local estão desatualizados desde 2010.

¹⁰ Com exceção do intervalo de três anos existentes entre o censo realizado em 1997 e o coletado no ano 2000. No site, não há atualizações censitárias desde 2016.

A consulta parametrizada escolhida para a coleta de dados pode ser mais bem compreendida a partir da Figura 3, adaptada a partir da página do DGP.

Figura 3 - Configuração utilizada para consulta parametrizada aos grupos de pesquisa

The screenshot displays the 'Consulta parametrizada' (Parametrized Query) interface. At the top, it says 'Consultar - Base corrente' (Consult - Current Base). Below this, there are radio buttons for 'Base Corrente' (selected) and 'Censos Anteriores' (Previous Censuses). A dropdown menu for 'Censo' is set to 'ATUAL' (CURRENT). There is a text input field for 'Termo de Busca' (Search Term) and a dropdown menu for search scope, currently set to 'Todas as palavras' (All words). Below the search term, there is a section 'Consultar por' (Consult by) with a dropdown menu set to 'Grupo' (Group). A list of options is shown: 'Selecionar' (Select), 'Grupos' (Groups), 'Linha de Pesquisa' (Research Line), 'Pesquisador' (Researcher), 'Estudante' (Student), 'Técnico' (Technician), and 'Colaborador Estrangeiro' (Foreign Collaborator). To the right of this, another dropdown menu shows search options: 'Todas as palavras', 'Qualquer palavra' (Any word), and 'Busca exata' (Exact search). Below these, there is a section 'Aplicar a busca nos campos' (Apply search to fields) with several checkboxes: 'Nome do grupo' (Group name), 'Nome da linha de pesquisa' (Research line name), 'Palavra-chave da linha de pesquisa' (Research line keyword), 'Referências do grupo' (Group references), 'Nome do líder' (Leader name), 'Nome do pesquisador' (Researcher name), 'Nome do estudante' (Student name), 'Nome do técnico' (Technician name), 'Nome do colaborador estrangeiro' (Foreign collaborator name), and 'Nome da Instituição Parceira' (Partner Institution name). At the bottom, there are checkboxes for 'Situação' (Status) with 'Certificadas' (Certified) and 'Não-certificadas' (Not certified) selected. A 'Filtros' (Filters) button is located below the status checkboxes. At the very bottom, there are 'Pesquisar' (Search) and 'Limpar' (Clear) buttons.

Fonte: DGP/CNPq, 2020, adaptada pela autora

Solicitada a busca, o sistema fornece uma lista com o nome dos grupos, os líderes, as instituições e a área à qual fazem parte (Vide Figura 4). Os dois primeiros aparecem em forma de *link* que, quando acessados, direciona, respectivamente, para a página do grupo ou a página pessoal do líder, espaço que contém, entre outras informações, características acerca da área de atuação e linhas de pesquisa do pesquisador.

Figura 4 – Interface da listagem de grupos na página do DGP/CNPq

■ » Consultas » Consulta parametrizada » Consulta parametrizada

Consulta parametrizada

Grupo de pesquisa:	Educação em saúde
Instituição:	UFCG
Líder(es):	Ana Janaina Jeanine Martins da Lamos Jordão
Área:	Saúde Coletiva
Grupo de pesquisa:	Estudos de Controle e Gestão de Tráfego Viário
Instituição:	UFCG
Líder(es):	Izabela Maria Trindade Bezerra
Área:	Engenharia de Transportes
Grupo de pesquisa:	GEFOP - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Instituição:	UFCG
Líder(es):	Viviane Guidotti Machado
Área:	Educação
Grupo de pesquisa:	GRÃO - Grupo de estudos e pesquisas infâncias, educação infantil e contextos plurais
Instituição:	UFCG
Líder(es):	Fernanda de Lourdes Almeida Leal Kátia Patrício Benevides Campos
Área:	Educação
Grupo de pesquisa:	Technology and Education Group (TEG)
Instituição:	UFCG
Líder(es):	Wilkerson da Lucena Anorade
Área:	Ciência da Computação

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

Total de registros: 6

Imprimir Exportar Voltar

Fonte: DGP/CNPq, 2020

O acesso ao *link* do nome do grupo fornecido no resultado da busca direciona para uma página específica do grupo selecionado. A Figura 5 traz como exemplo a página do grupo GRÃO, do qual a autora e a orientadora desta pesquisa fazem parte. Note-se que neste espaço é sinalizado se o grupo é certificado pela instituição, o ano de formação, a data do último envio de informações, a Instituição ao qual o grupo está ligado e as informações para contato, como endereço, telefone e e-mail do líder.

Figura 5 – Amostra de página específica de grupo cadastrado do DGP/CNPq

The screenshot displays the profile of a research group on the DGP/CNPq website. The page features a navigation menu on the left with options like 'Identificação', 'Endereço / Contato', 'Repercussões', 'Linhas de pesquisa', 'Recursos humanos', 'Instituições parceiras', 'Indicadores de RH', and 'Equipamentos e Softwares'. The main content area shows the group's name and a 'Grão' certification seal. Below this, a table lists key information:

Identificação	
Situação do grupo:	Certificado
Ano de formação:	2014
Data da Situação:	23/05/2014 17:44
Data do último envio:	13/10/2020 22:10
Lider(es) do grupo:	Fernanda de Lourdes Almeida Leal Kátia Patrício Benevides Campos
Área predominante:	Ciências Humanas; Educação
Instituição do grupo:	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Unidade:	Universidade Federal de Campina Grande

At the bottom of the main content area, there is a link for 'Endereço / Contato'.

Fonte: DGP/CNPq, 2020

Na mesma página verificam-se as linhas de pesquisa às quais os grupos se dedicam, sendo possível identificar se fazem parceria com outras instituições, se possuem equipamentos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) próprios¹¹ com valor superior a R\$100 mil e/ou se o grupo possui softwares utilizados nas atividades de P&D. Também é possível colher os dados sobre os recursos humanos do grupo em tela, tal qual o número de pesquisadores(as), estudantes, técnicos(as) e colaboradores(as) estrangeiros(as), todos com seus devidos graus de formação ou, no caso dos(as) estudantes, o nível de treinamento. Registra-se também o número de estudantes egressos(as) daquele grupo.

Os dados foram extraídos através de uma ferramenta disponível no próprio *site* durante a listagem de grupos do DGP, chamada “exportar” (visível na Figura 4, na margem inferior esquerda da página). Esta facilidade fornece os dados compilados para o pesquisador em forma de tabela, consultável e editável através do programa *Microsoft Excel*. Contudo, essas tabelas

¹¹ Considera-se equipamentos próprios do grupo aqueles que não façam parte de laboratório/infraestrutura de pesquisa da instituição.

fornecem dados muito limitados, quando comparados aos disponíveis na página do grupo, bem como apresentam imperfeições relacionadas aos nomes do líder e 2º líder. Em algumas situações, os nomes dos grupos saem incompletos. Assim, os arquivos provenientes da exportação do CNPq contribuíram bastante para a organização dos dados, mas precisaram ser minuciosamente complementados, revisados e ajustados, grupo por grupo. O modelo de categorização fornecido pela ferramenta do CNPq é demonstrado na Figura 6.

Figura 6 – Amostra da organização de dados fornecida pelo DGP através da ferramenta “exportar”

 Consulta Parametrizada					
INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal de Rondônia	Grupo de Pesquisa em Educação, Memórias, Culturas e Artes - GPEMAC	18/12/2020	Josiane Brolo Rohden	André Soares Ferreira	Ciências Humanas
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-	05/07/2020	Francisco José Carvalho Mazzeu	Francisco José Carvalho Mazzeu	Ciências Humanas
Universidade do Estado da Bahia	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O BRINCAR -GEPBRINC	21/03/2021	Jocenildes Zacarias Santos	Jocenildes Zacarias Santos	Ciências Humanas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	A criança e as Instituições Sociais	29/04/2021	Giana Amaral Yamin	-	Ciências Humanas
Universidade de Pernambuco	A CULTURA DA INFÂNCIA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS	04/05/2021	Denize Tomaz de Aquino	Denize Tomaz de Aquino	Ciências Humanas
Universidade Vila Velha	Cartografia, infâncias, docências e currículos	18/06/2021	Maria Ríziene Costa Prates	Maria Ríziene Costa Prates	Ciências Humanas
Universidade Estadual de Feira de Santana	Centro de Estudos e de Documentação em Educação - CEDE	27/10/2020	Elizabete Pereira Barbosa	Leomarcia Caffé de Oliveira Uzêda	Ciências Humanas
Universidade de São Paulo	Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação	02/07/2020	Maria Clotilde Therezinha	Maria Clotilde Therezinha Rossetti	Ciências Humanas

Fonte: DGP/CNPq, 2020

Além das categorias fornecidas durante a exportação dos dados, acrescentou-se outras variáveis que estavam disponíveis na página do grupo, mas não constavam na tabela para análise, como por exemplo, data de formação do grupo, parcerias, número e formação dos pesquisadores(as) etc. Diante da amplitude dos dados coletados, que inviabiliza a sua exposição de forma integral neste trabalho, será fornecida apenas uma amostra da tabela utilizada para a contabilização e análise dos resultados com relação aos grupos (Apêndice A).

Neste trabalho, além da filtragem e contabilização dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil, foram analisados os dados sobre os líderes de cada grupo, a fim de identificar as especificidades daqueles que produzem conhecimento nesta área.

Na página do grupo de pesquisa fornecida pelo DGP é possível acessar informações sobre a trajetória acadêmica de cada membro do grupo. Estes dados são fornecidos por dois *links* de direcionamento:

(1) para o currículo Lattes: onde é possível coletar especificações sobre a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, como por exemplo, as Instituições em que estudou, as linhas de pesquisa em que atua, os projetos dos quais participa, os trabalhos publicados etc. (Figura 7).

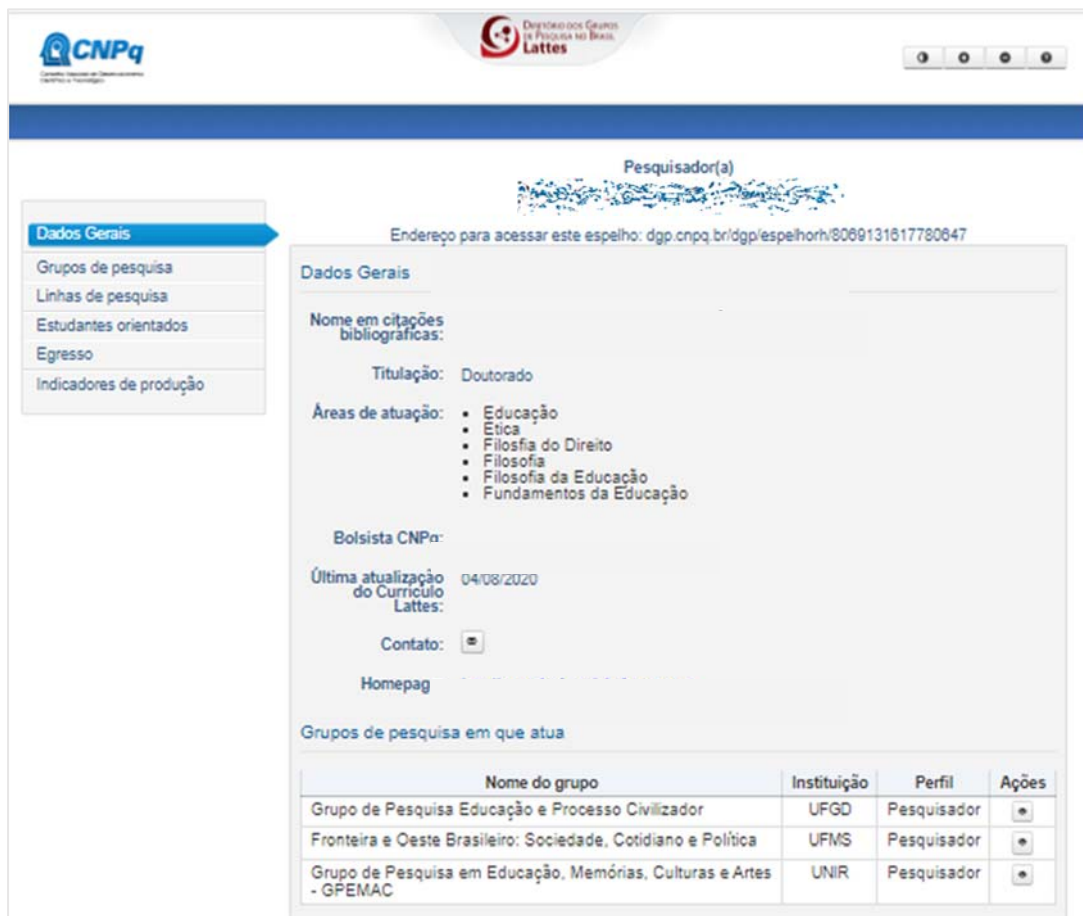
(2) para o chamado “espelho do pesquisador”: local que descreve a titulação do pesquisador, se é bolsista CNPq, os grupos e linhas de pesquisa em que atua, quem são os(as) estudantes que orienta, os grupos/instituições dos quais é egresso etc. (Figura 8). Através do espelho do pesquisador também é possível acessar os indicadores de produção do profissional, que aponta de forma objetiva – por meio de tabelas e gráficos – o número e tipo de publicações, produção técnica, orientações concluídas, entre outras informações (Figura 9).

Figura 7 – Amostra da página da plataforma Lattes, contendo o currículo do pesquisador

The image shows a screenshot of a researcher's profile on the Lattes platform. At the top, there is the CNPq logo and the 'Currículo Lattes' header. A navigation menu includes 'Dados gerais', 'Formação', 'Atuação', 'Projetos', 'Produções', 'Educação e Popularização de C & T', 'Eventos', 'Orientações', and 'Bancas'. The profile section features a blue silhouette icon, the Lattes ID '8069131617780647', and the last update date '04/08/2020'. The biography states: 'Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Foi bolsista PDSE/Capes na UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de Madrid/Espanha. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena/RO. (Texto informado pelo autor)'. The 'Identificação' section lists 'Nome', 'Nome em citações bibliográficas', 'Lattes ID' with the URL 'http://lattes.cnpq.br/8069131617780647', and 'Orcid iD' with the URL 'https://orcid.org/0000-0001-6082-5184'. The 'Endereço' section shows 'Endereço Profissional' as 'Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciências da Educação- Campus de Vilhena'.

Fonte: Plataforma Lattes, 2020, adaptada pela autora

Figura 8 – Amostra da página com o espelho do pesquisador, disponibilizada pelo DGP/CNPq



Fonte: DGP/CNPq, 2020, adaptada pela autora

Figura 9 – Amostra da página com os indicadores de produção do pesquisador, disponibilizada pelo DGP/CNPq



Fonte: DGP/CNPq, 2020, adaptada pela autora

Todos estes dados foram organizados em forma de tabelas – algumas delas disponibilizadas neste trabalho no decorrer do texto principal, outras em forma de apêndices –, para facilitar a visualização das informações e o adequado cruzamento de dados. O volume de material obtido foi significativo e muitas podem ser as formas de compreendê-los. Os achados da pesquisa serão apresentados no capítulo a seguir.

Capítulo III – A produção de conhecimento sobre Educação Infantil no Brasil: quem são, onde estão e o que investigam as estudiosas

As pesquisas em Educação Infantil realizadas no Brasil têm apresentado um crescimento significativo e demonstram peculiaridades regionais passíveis de discussões. A proposta deste capítulo é apresentar as características destes grupos, das instituições que o comportam e das líderes¹² que conduzem estas pesquisas. Para tanto, o texto foi seccionado em quatro partes: a primeira sinaliza o crescimento da área de Educação Infantil no Brasil através do aumento do número de grupos de pesquisa; a segunda traz uma descrição das particularidades dos grupos de pesquisa; a terceira faz uma breve análise sobre as linhas de pesquisa em que os grupos atuam; e a última fornece um panorama acerca da trajetória acadêmica e da produção das líderes destes coletivos. Os resultados aqui expostos sugerem a solidez do conhecimento produzido por estas equipes e a importância das universidades públicas para o desenvolvimento científico do país.

3.1 Evidências sobre a consolidação da produção de conhecimento em Educação Infantil no Brasil e a localização dos grupos de pesquisa que atuam na área

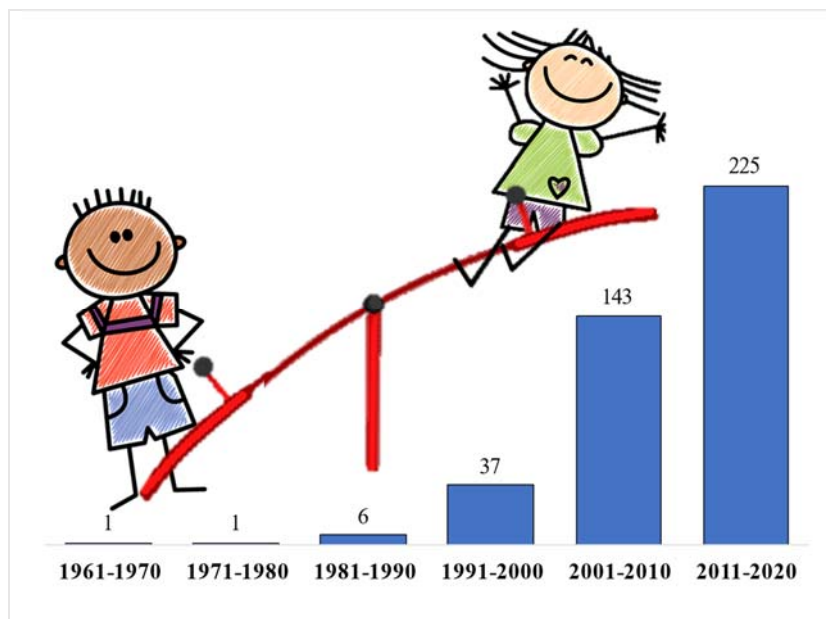
A fim de obter um retrato da produção científica brasileira em Educação Infantil, utilizou-se as informações fornecidas pelo CNPq para calcular o quantitativo de grupos criados ao longo dos anos e o montante de equipes que atuavam em diferentes épocas. Investigou-se, também, a localização e o regime jurídico das instituições que comportam estes grupos,

¹² Como se verá mais adiante, a área da Educação Infantil no Brasil tem uma expressiva participação de mulheres na liderança dos grupos de pesquisa. Por esta razão, como forma de respeitar e destacar esta predominância, a partir deste Capítulo – que trata dos achados da pesquisa - os recursos humanos referentes aos grupos de pesquisa em Educação Infantil serão reportados sempre no feminino.

mapeando a produção e traçando um paralelo entre a quantidade de produção originária do serviço público e da iniciativa privada no país.

Após realizar-se alguns estudos preliminares, que possibilitaram a familiarização com as ferramentas virtuais do CNPq, a consulta definitiva que deu origem aos resultados aqui apresentados foi extraída da plataforma no dia 2 de janeiro de 2021. O cruzamento das informações obtidas a partir dos diferentes termos de busca - e consequente exclusão dos nomes dos coletivos que se repetiam nas listagens - resultou na identificação de 413 diferentes grupos. Foi possível perceber a ampliação do interesse das pesquisadoras pela Educação Infantil, que conta com um crescente número de equipes e uma significativa expansão territorial de sua localização. Considerando todo o acervo temporal contido no Diretório a respeito destas equipes, constatou-se a existência de um grupo que permanece ativo há mais de cinquenta anos. Desde aquela época, novas equipes foram sendo criadas, em um movimento que ratifica a consolidação da área no país, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil criados nas últimas décadas

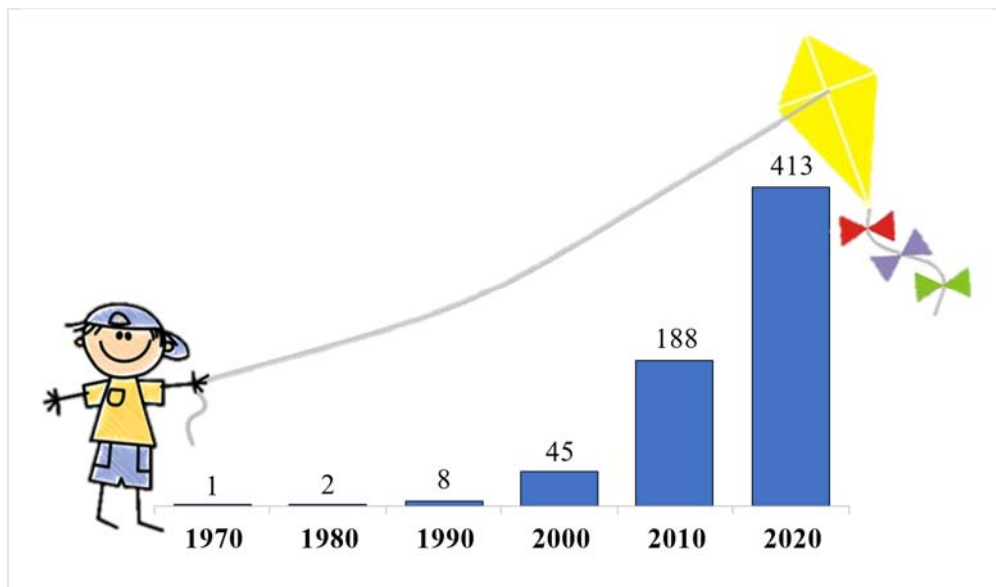


Fonte: Elaborada pela autora

Os grupos relacionados à Educação Infantil cadastrados no DGP estão localizados principalmente em instituições de ensino superior, institutos de pesquisa científica e institutos

tecnológicos. Eles têm, em média, onze anos de criação. Apesar do Diretório só ter sido disponibilizado em 1992, observou-se a iniciativa de grupos mais antigos em aderirem à novidade e realizarem seus cadastros junto à plataforma. Esta constatação foi possível porque durante o cadastro a ferramenta solicita que seja especificado o ano de criação do grupo. Conseqüentemente, na extração dos dados, foram listados grupos de pesquisa que afirmam terem iniciado suas atividades antes da organização do Diretório. O grupo de pesquisa sobre Educação Infantil mais antigo registrado no CNPq data de 1969 e está situado em uma universidade estadual de São Paulo. O relatório do CNPq indicou que nas últimas três décadas o número total de grupos passou de 13 em 1992, quando o Diretório foi criado, para 413 registros no início de 2021. Este movimento está representado na Figura 11.

Figura 11 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil registrados no CNPq

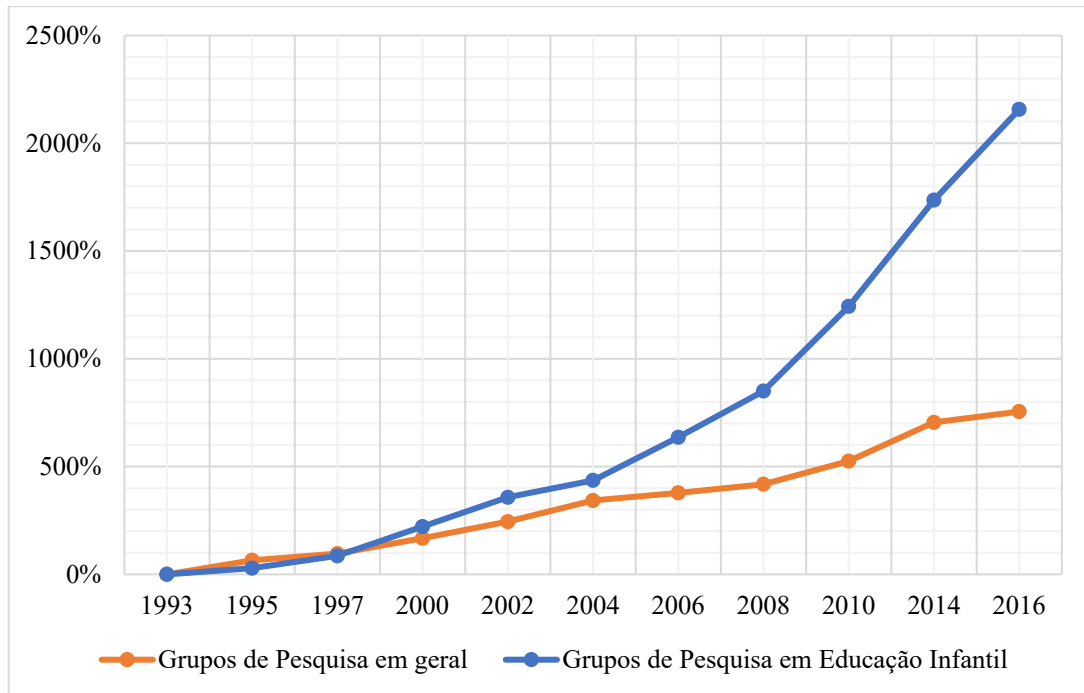


Fonte: Elaborada pela autora

O aumento do interesse de pesquisadoras pela Educação Infantil fica ainda mais evidente quando se compara a percentagem de crescimento do número de grupos focados nesta área com o aumento percentual do número geral de grupos cadastrados no Diretório. O *site* do DGP fornece relatórios de seus registros em diferentes marcos temporais, por meio de censos. Este dado específico pode ser acessado através de uma opção do *site* chamada Séries Históricas. O primeiro censo disponível na plataforma é do ano de 1993 e o último é de 2016. No total,

estão publicados onze relatórios, com intervalos de aproximadamente dois anos entre um e outro. Os resultados dos cálculos acerca do crescimento dos grupos de pesquisa em geral e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, nos mesmos anos de referência dos censos do CNPq, podem ser comparados na Figura 12.

Figura 12 – Crescimento percentual dos grupos de pesquisa em geral e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, de acordo com as datas dos censos disponíveis no CNPq



Fonte: Elaborada pela autora

A figura acima indica que o crescimento da área da Educação Infantil em termos de grupos de pesquisa foi marcante e vem ultrapassando a média geral dos grupos cadastrados no CNPq desde o final dos anos 1990. Entre o primeiro e o último ano disponível para análise (1993–2016), é possível afirmar que o crescimento no número de grupos de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento foi de 755%, enquanto a quantidade de grupos ligados à Educação Infantil aumentou 2.157%, ou seja, quase o triplo do observado na média geral.

Nota-se que, em ambos os casos, a criação de novos grupos de pesquisa foi mais intensa a partir dos anos 2000. De forma análoga ao observado nos estudos de Barbosa, Sasso e Berns (2009), acredita-se que o aumento do número de grupos de pesquisa neste período pode estar

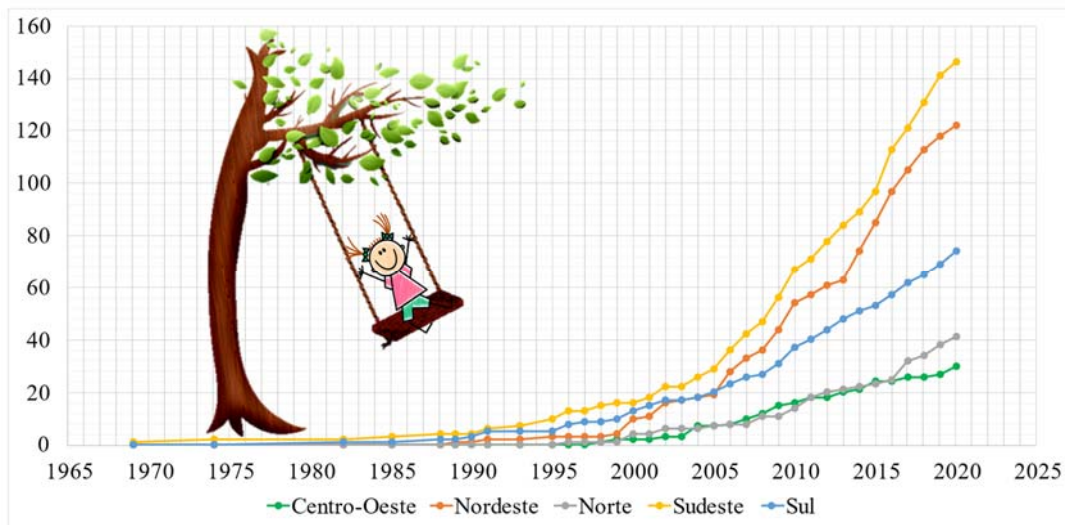
relacionado ao fato do CNPq ter tornado obrigatório, a partir de 2002, o cadastro de bolsistas de pesquisa e de seus(as) orientadores(as). Tal exigência aumentou a importância da plataforma e a visibilidade da produção científica brasileira no cenário nacional e internacional, incentivando pesquisadores(as) a formarem e registrarem novos grupos.

Este movimento também pode ser uma das consequências da política do governo federal, que em 2007 lançou o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), aumentando consideravelmente o número e a capacidade destas instituições em todo o Brasil (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015). De acordo com os censos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2007 e 2019 foram criadas 399 novas instituições de ensino de nível superior, acarretando um aumento de 69% na quantidade de cursos ofertados e de 213% no número de matrículas efetuadas. (INEP, 2020a; INEP, 2020b).

As informações coletadas também possibilitaram a constatação de que o movimento de criação de grupos de pesquisa em Educação Infantil iniciou-se em 1969 e manteve-se limitado à região Sudeste, com uma equipe em São Paulo e outra no Rio de Janeiro, até 1982, quando um novo coletivo foi formado no Rio Grande do Sul. A iniciativa só chegou ao Nordeste brasileiro em 1989 - através de um grupo de pesquisa localizado em Pernambuco - e ao Norte em 1996, com um grupo originado no estado do Pará. A região Centro-Oeste conquistou sua primeira equipe de pesquisa em Educação Infantil logo depois, em 1998, em Goiás. Isto significa que, desde a criação do primeiro grupo, três décadas se passaram até que todas as regiões brasileiras tivessem representantes da Educação Infantil reunidas em equipes de pesquisa institucionalizadas.

Àquela época, início dos anos 2000, a região Sudeste já dominava a produção de conhecimento na área, sendo seguida em número quase equivalente pela região Sul. A partir de 2006, a criação de novos grupos se tornou mais intensa na região Nordeste, que atualmente ocupa o segundo lugar no *ranking* de grupos de pesquisa em Educação Infantil em atividade no Brasil, segundo os registros do CNPq. Uma visão geral deste crescimento regional pode ser visualizada na Figura 13. Informações mais detalhadas podem ser acessadas no Apêndice B.

Figura 13 – Crescimento do número de grupos de pesquisa em Educação Infantil por região brasileira

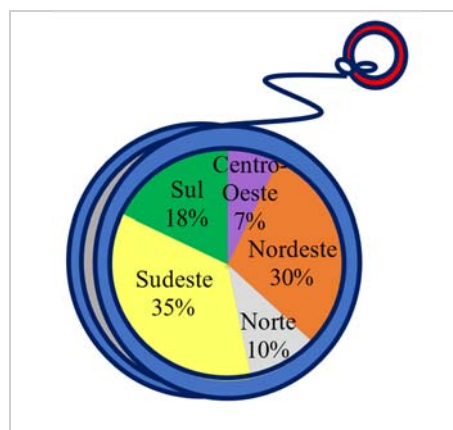


Fonte: Elaborada pela autora

Vale salientar que durante muitos anos a existência de grupos de pesquisa em Educação Infantil foi restrita às universidades públicas estaduais e federais. Só em 1991 surgiu um grupo proveniente de uma instituição privada de regime misto (filantrópica ou comunitária) do estado de São Paulo. Em 2004, foi criado o primeiro grupo proveniente da iniciativa privada propriamente dita, em uma instituição particular do Distrito Federal.

No tocante à regionalização atual, os grupos estão localizados em sua maioria no Sudeste, seguido do Nordeste e do Sul. A região com o menor número de coletivos é a Centro-Oeste. Esta distribuição em termos percentuais pode ser visualizada na Figura 14.

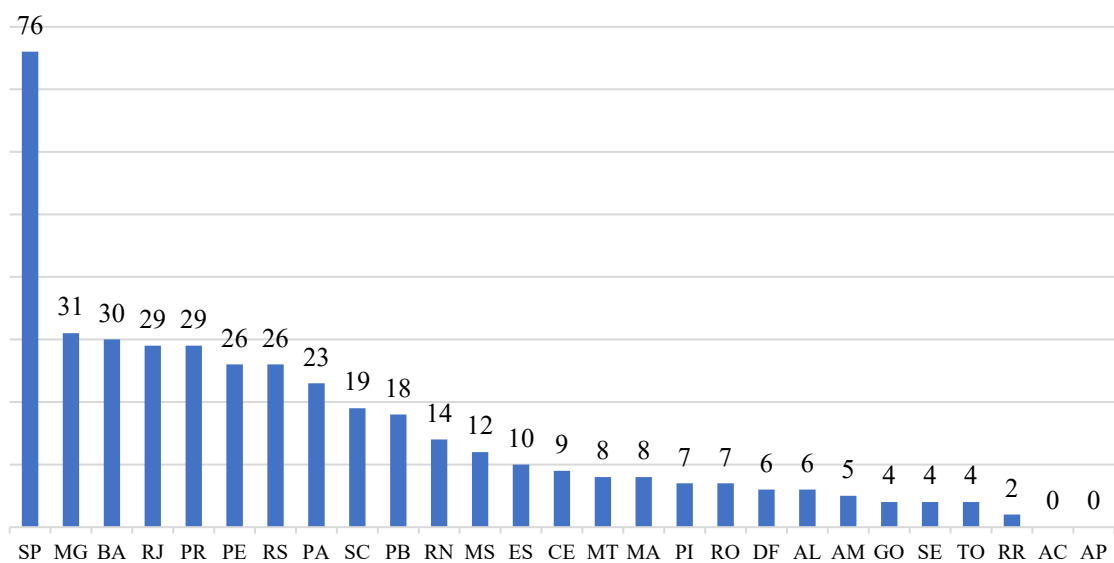
Figura 14 – Localização regional dos grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP



Fonte: Elaborada pela autora

Já a categorização dos grupos segundo a Unidade Federativa em que suas instituições estão inseridas revelou que só no estado de São Paulo estão localizados 76 grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil, o que representa 52% do total de sua região e 18,4% do montante nacional. Na busca realizada durante esta pesquisa, foi possível identificar grupos cadastrados na área da Educação Infantil em quase todos os estados brasileiros, com exceção dos estados do Amapá e Acre. As informações coletadas estão representadas na Figura 15.

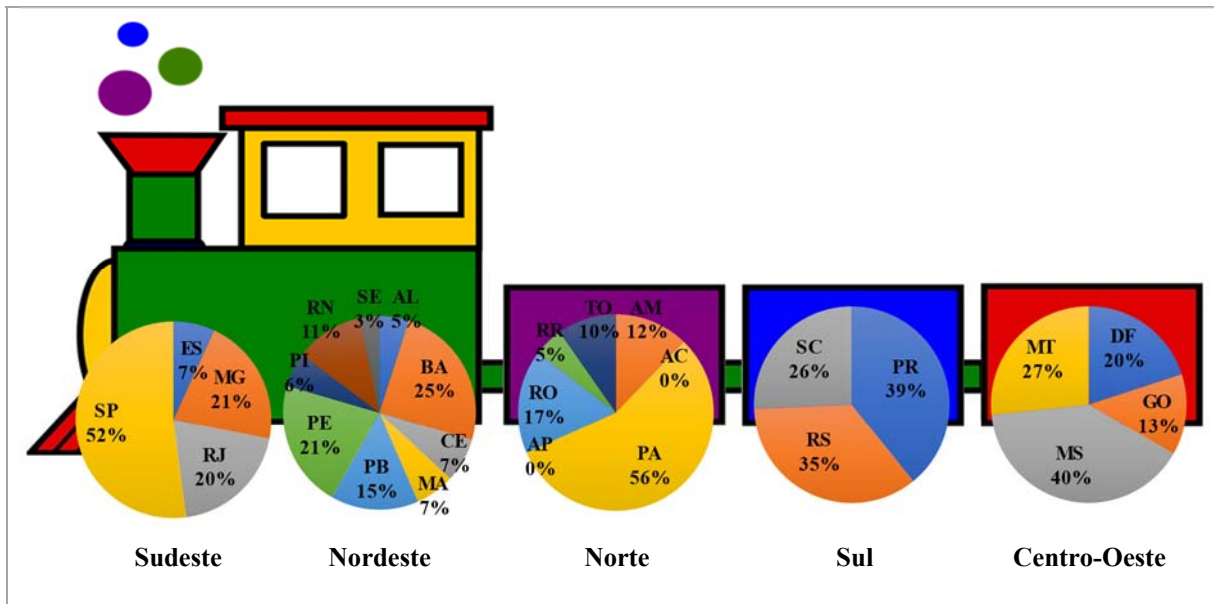
Figura 15 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil, segundo unidade federativa



Fonte: Elaborada pela autora

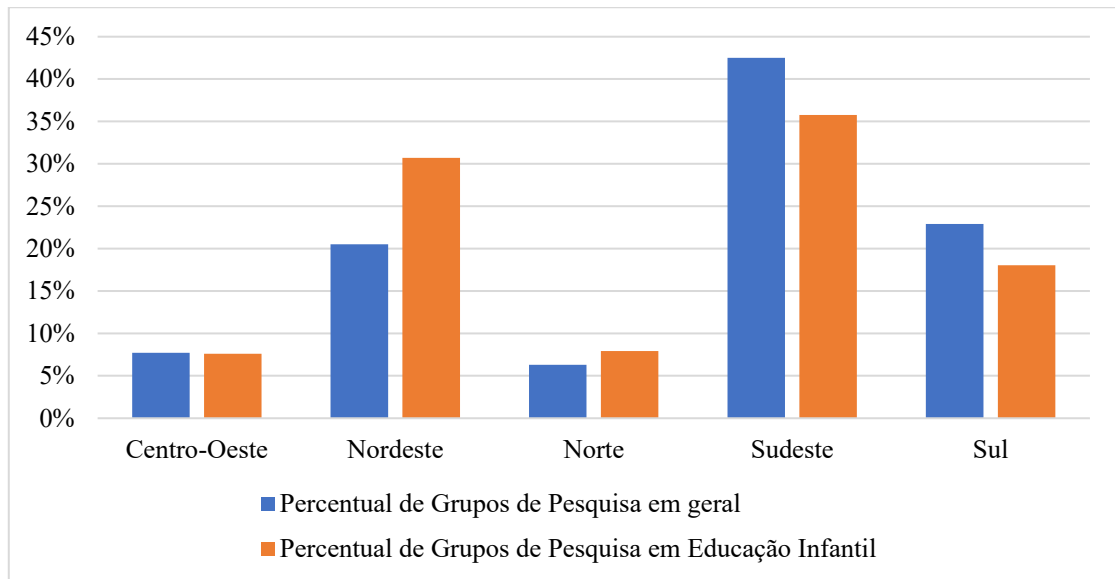
Uma análise mais detalhada demonstra o percentual de grupos existentes em cada estado, segundo a região em que estão localizados. Numa perspectiva regional, há um destaque para a produção científica realizada nos estados de São Paulo e do Pará. Ambos possuem mais da metade dos grupos cadastrados em suas respectivas regiões. O resultado desta divisão pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 - Percentual de grupos por unidade federativa em cada região



No *site* do DGP [s.d.] são disponibilizados censos que permitem verificar o número de grupos de pesquisa em geral em atividade no Brasil, tanto o montante nacional, quanto a sua distribuição regional. Como o último relatório disponível na plataforma é de 2016, cruzou-se os dados deste relatório com o percentual de grupos de pesquisa em Educação Infantil existentes no mesmo ano. Este feito mostrou que os grupos de pesquisa situados na região Nordeste têm um maior interesse em desenvolver investigações acerca da Educação Infantil do que as demais regiões, característica que pode ser verificada na Figura 17.

Figura 17 - Percentual regional dos grupos de pesquisa em geral cadastrados no CNPq e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil registrados na plataforma



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da análise gráfica é possível observar que, embora a região Nordeste conte com cerca de 20% dos grupos de pesquisa em geral, quando se trata da Educação Infantil este valor sobe para 30%. Já as regiões Centro-Oeste e Norte mantêm percentuais similares, enquanto o Sul e Sudeste brasileiros, embora apresentem números significativos de equipes com foco na Educação Infantil, ainda se debruçam proporcionalmente mais para pesquisas em outras áreas.

3.1.1 A regionalização de grupos de pesquisa e o incentivo à produção científica brasileira: onde estão os Programas de Pós-Graduação e para onde vão os recursos que financiam a produção de conhecimento do país

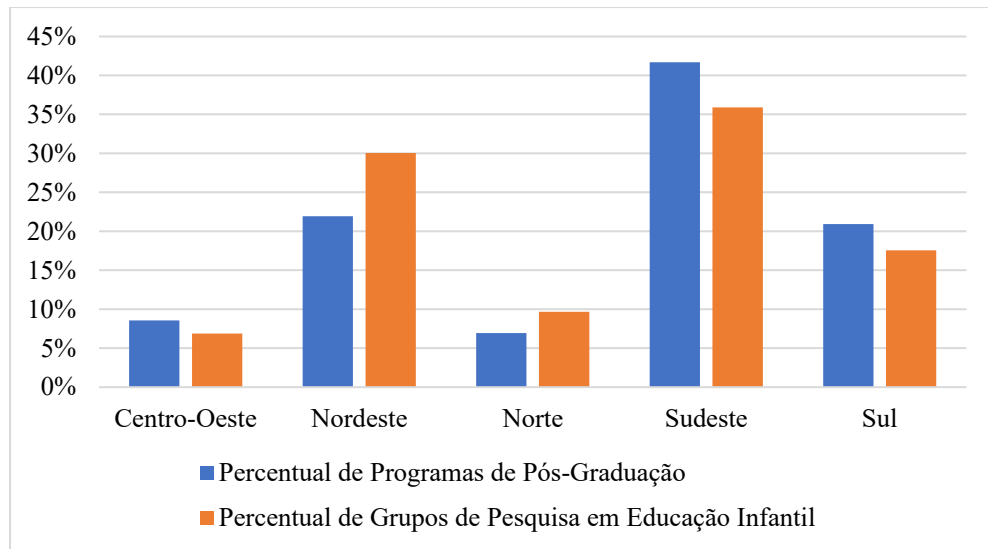
A concentração de grupos de pesquisa em determinados locais aponta para uma desigualdade regional em termos de incentivos à pesquisa no país, que pode estar relacionada a determinantes sociais. Sabemos, por exemplo, que São Paulo não é só o estado mais populoso, como também o mais rico do país. O destaque à produção científica da área se deve não só à

uma população mais densa, como também à quantidade de cursos de Pós-Graduação existentes na região, especialmente em cursos relacionados à Educação.

Para verificar esta hipótese, procurou-se relacionar o número de grupos de pesquisa em Educação Infantil registrados no CNPq com o quantitativo de cursos de Pós-Graduação existentes no país. Também se investigou se o incentivo dado pelos órgãos governamentais para a produção científica do país está de acordo com a proporção de Programas de Pós-Graduação e de grupos de pesquisa espalhados pelo país. Para tanto, utilizou-se os dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da ferramenta GeoCapes. (CAPES 2021).

Vinculada ao Ministério da Educação, a CAPES fornece em seu *site* inúmeras informações acerca da Pós-Graduação nacional, a exemplo do montante e da localização dos programas existentes no Brasil. Quando se traça um paralelo entre o número de Programas de Pós-Graduação e a quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil existentes em cada unidade federativa, percebe-se que ambas as variáveis possuem uma correlação, distribuindo-se proporcionalmente da forma semelhante nas diferentes localidades. Como a CAPES não divulgou os dados de 2020, para se obter uma comparação mais fidedigna a análise entre as duas categorias foi realizada tendo como base o mesmo ano-referência, 2019, o mais recente disponibilizado pelo órgão governamental. Os resultados deste estudo estão ilustrados na Figura 18 e, mais detalhadamente, no Apêndice C.

Figura 18 – Percentual dos cursos de Pós-Graduação e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil, por região

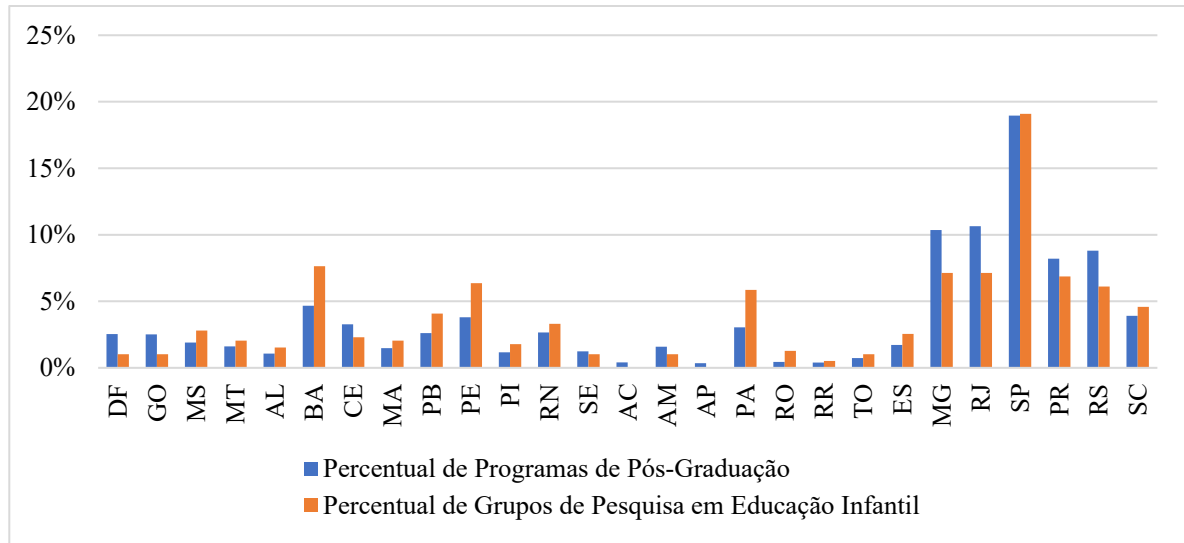


Fonte: Elaborada pela autora

Embora se perceba uma distribuição majoritariamente equilibrada na sequência de regiões que possuem a maior e a menor quantidade de grupos, quando se olha para a relação entre os Programas de Pós-Graduação e os grupos em Educação Infantil é possível verificar que há uma maior tendência das pesquisadoras das regiões Nordeste e Norte em se interessarem pela temática da Educação Infantil.

Ao se trazer estes dados para uma perspectiva mais micro, visualizando a distribuição segundo as unidades federativas, é possível confirmar que alguns estados se empenham proporcionalmente mais nas pesquisas sobre a Educação Infantil. Conforme pode ser observado na Figura 19, Bahia, Paraíba, Pernambuco e Pará são os grandes destaques nacionais desta produção.

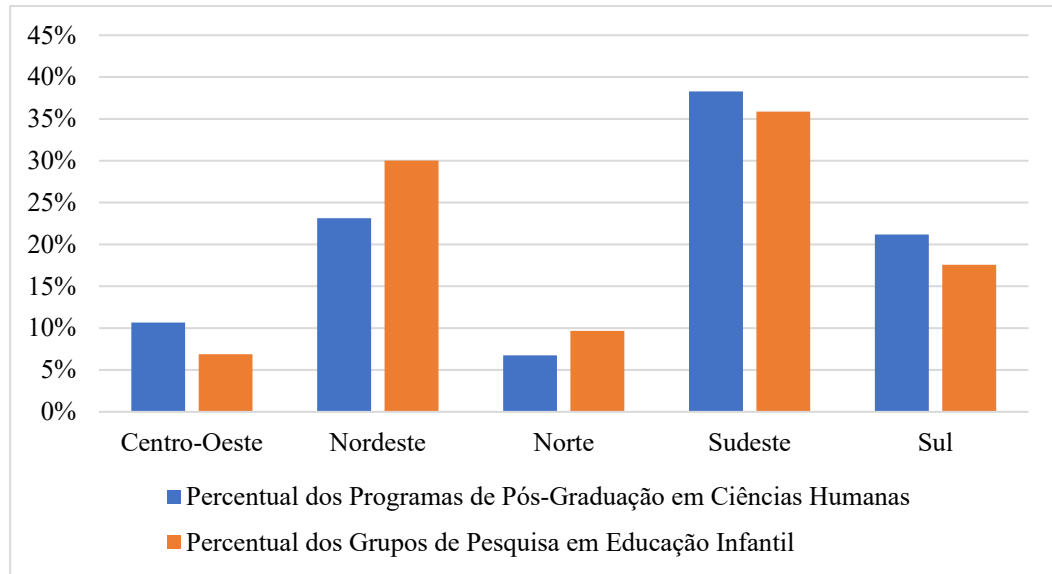
Figura 19 – Percentual dos cursos de Pós-Graduação e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil, por unidade federativa



Fonte: Elaborada pela autora

Caso se compare a localização regional dos Programas de Pós-Graduação no Brasil com a distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas no país – grande área predominante entre os grupos estudados –, é possível verificar que as proporções são bem semelhantes, não havendo uma maior tendência de adesão regional a esta grande área que não seja justificada pelo próprio quantitativo de programas em geral. Contudo, quando se foca na quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil dentro dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, percebe-se que as regiões Norte e Nordeste mantêm a liderança proporcional relativa à área, ou seja, mesmo no campo específico de pesquisadores(as) das Ciências Humanas, as estudiosas destas duas regiões brasileiras demonstram maior engajamento em produzir trabalhos sobre Educação Infantil. Esta constatação pode ser visualizada na Figura 20 e acessada com maiores informações no Apêndice D.

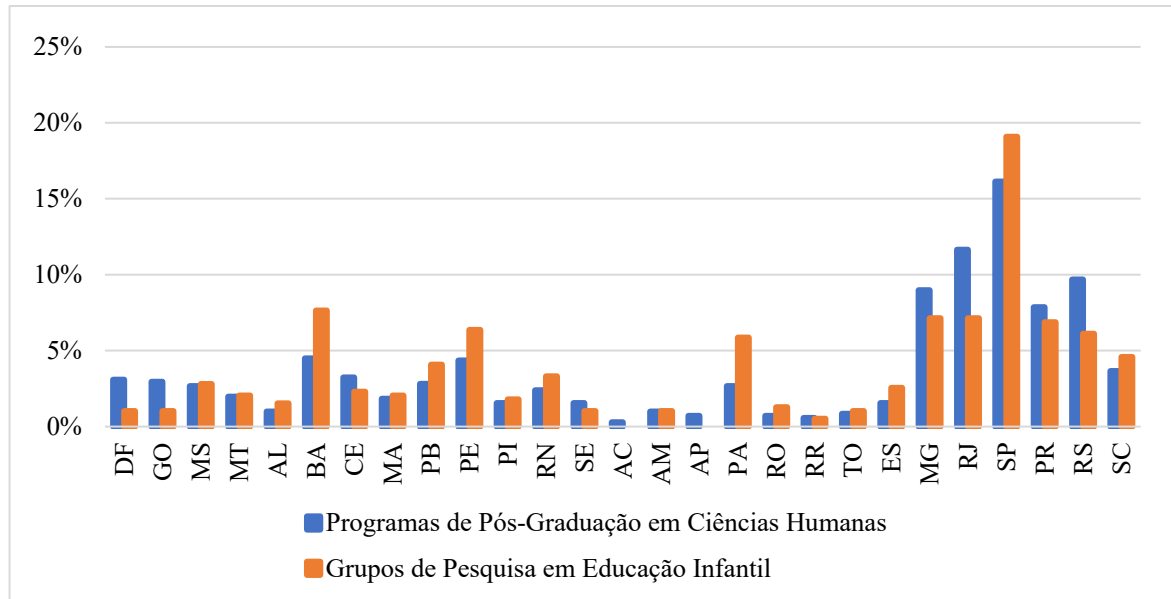
Figura 20 – Relação entre o número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e a quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP, por região



Fonte: Elaborada pela autora

Ainda no tocante às Ciências Humanas, uma outra característica da produção de conhecimento em Educação Infantil se destaca quando se aproxima o olhar para a distribuição dos grupos ao longo dos estados e do distrito federal. Observa-se, através da análise consolidada na Figura 21, que entre os(as) pesquisadores(as) das Ciências Humanas, há um grande interesse das equipes paulistas pelas investigações acerca da primeira etapa da Educação Básica.

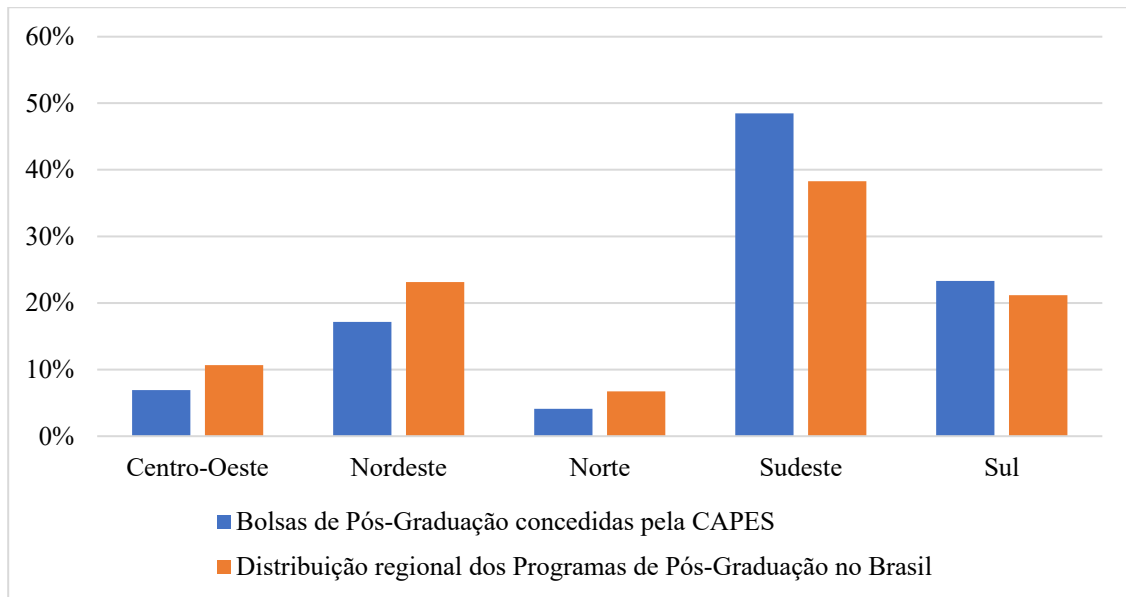
Figura 21 – Relação entre o número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e a quantidade de grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP, por unidade federativa



Fonte: Elaborada pela autora

O repositório da CAPES também fornece informações importantes a respeito das pesquisas financiadas pelo órgão no Brasil. Através das séries históricas, é possível saber a respeito da quantidade de bolsas distribuídas pelo órgão, de acordo com a região, área de pesquisa, sexo e outros dados interessantes. Focando na unidade da federação, percebe-se que cerca de 37% das bolsas de pesquisa da CAPES no Brasil são fornecidas a pesquisadores(as) dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Uma comparação entre a distribuição regional dos Programas de Pós-Graduação no Brasil e a disponibilização de bolsas pelo órgão pode ser vista na Figura 22 e está descrita com mais profundidade no Apêndice E.

Figura 22 – Distribuição regional dos Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil e das bolsas de Pós-Graduação concedidas pela CAPES

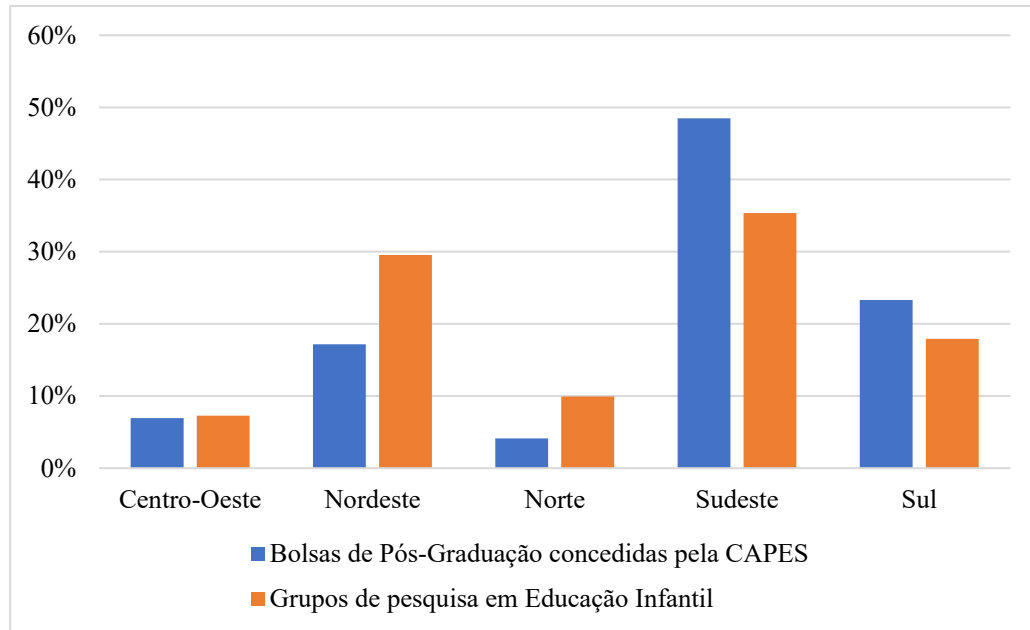


Fonte: Elaborada pela autora

Esta correlação indica que a distribuição de recursos para pesquisa no país ocorre de maneira desigual, privilegiando o Sul e, principalmente, o Sudeste do Brasil, ao passo em que desprestigia a produção de outras regiões. Considerando que o Nordeste e o Norte são as regiões brasileiras que mais se dedicam à temática da Educação Infantil, esta desproporção no financiamento de pesquisas prejudica diretamente o avanço da área em questão.

Infelizmente, o último censo sobre os grupos de pesquisa disponibilizados pelo CNPq data de 2016, impossibilitando a comparação entre dados mais atuais desta distribuição de bolsas com a localização regional dos trabalhos realizados por grupos de pesquisa em geral. Contudo, a fim de se ter um retrato que vislumbre os danos desta equação, cruzou-se os dados disponíveis sobre o financiamento atual com as informações coletadas neste trabalho acerca da localização dos grupos de pesquisa em Educação Infantil. Esta configuração, apresentada na Figura 23, reitera o desfavorecimento sofrido pelos grupos institucionalizados que produzem conhecimento em Educação Infantil.

Figura 23 – Distribuição regional das bolsas de Pós-Graduação concedidas pelo CNPq e dos grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil



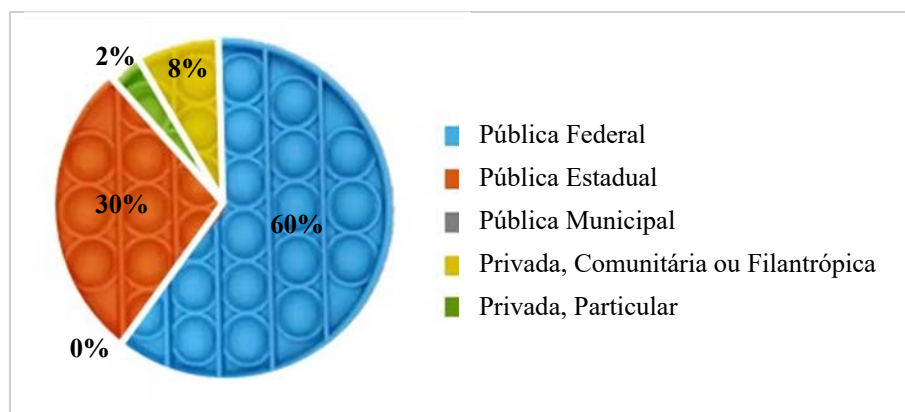
Fonte: Elaborada pela autora

Sabe-se que os Programas de Pós-Graduação são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas ligadas à diferentes áreas do conhecimento. Desde a Reforma Francisco Campos, em 1931, a legislação prevê, entre outros aspectos, que as universidades se constituam em locais de pesquisa “pura e desinteressada”. Mas não é bem isso que acontece na prática. Os ideais enraizados pelo capitalismo exigem uma vinculação cada vez maior das pesquisas com a utilidade prática imediata de seus resultados, voltando os(as) pesquisadores(as) para uma mercantilização do conhecimento. Este direcionamento acaba prejudicando as pesquisas relacionadas às Ciências Humanas e, conseqüentemente, à Educação Infantil.

Ademais, Mancebo, Vale e Martins (2015) chamam atenção para o perigo de ocorrer uma indução para a produção de conhecimento na Pós-Graduação, uma vez que a mesma agência que avalia os projetos (no caso, a CAPES) é quem define para onde vai boa parte do financiamento. Expõem, ainda, que os critérios utilizados para a obtenção das bolsas oferecidas por este órgão trazem um incentivo desnecessário à competitividade entre pesquisadores(as), que se veem pressionados a produzir. Esta prática sobrecarrega profissionais, prejudicando sua prática docente e a própria qualidade de suas pesquisas.

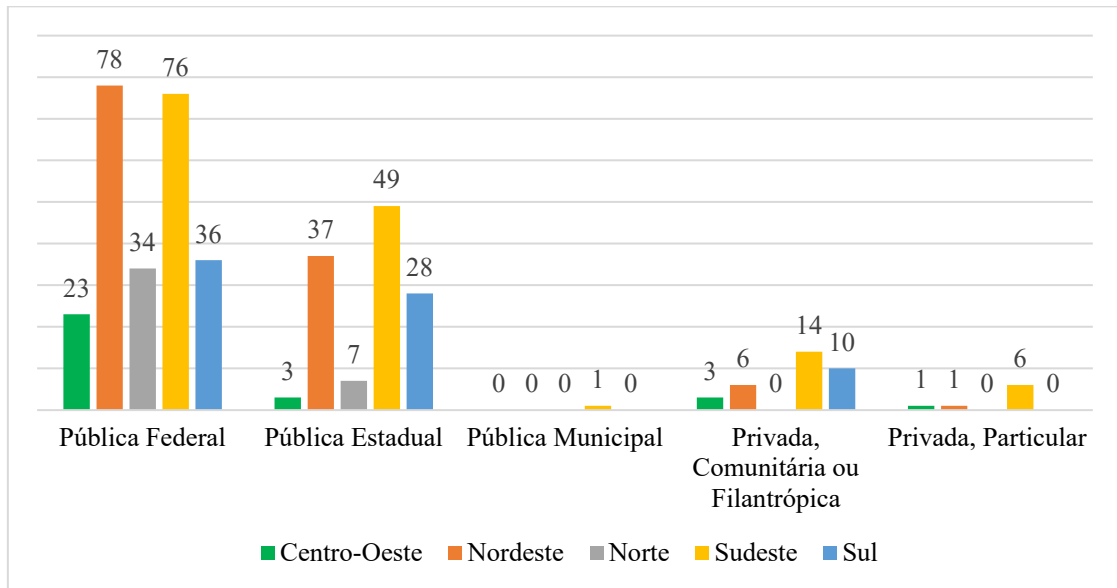
Outra perspectiva de análise dos dados colhidos junto ao DGP foi acerca do regime jurídico das instituições que comportam os grupos de pesquisa em Educação Infantil. Verificou-se que os coletivos estão situados, em 90% dos casos, em instituições públicas, seguidas de instituições de regime misto (comunitárias ou filantrópicas, sem fins lucrativos) e, por último, em instituições privadas. Percebe-se que a contribuição proveniente de grupos situados em universidades privadas é quase exclusiva no estado de São Paulo, sendo inexistente em 85% dos estados brasileiros. Identificou-se apenas um grupo localizado em instituição pública municipal, também no estado de São Paulo. As Figuras 24 e 25 ilustram esta realidade, percentualmente no contexto nacional e em valores absolutos em nível regional, respectivamente.

Figura 24 – Caracterização dos grupos, segundo regime jurídico da instituição



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 25 – Distribuição regional dos grupos, segundo regime jurídico da instituição



Fonte: Elaborada pela autora

O valor das instituições públicas de ensino superior enquanto produtoras de pesquisas é inegável e pode ser observado em diferentes documentos oficiais. Segundo Amaral (2007), o Programa “Uma escola do tamanho do Brasil”, do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em consonância com as ideias defendidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), mencionava o poder da educação para “romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural” (p.7) do país, ressaltando expressamente a importância das universidades públicas e os institutos de pesquisa no desenvolvimento nacional.

O referido autor acrescenta que, além de almejar uma maior autonomia de gestão financeira para as universidades, a proposta do governo Lula previa um maior investimento em pesquisa, uma vez que objetivava aumentar em pelo menos 5% o número de mestres(as) e doutores(as) no país. Na ocasião, o governo também se comprometeu com as pesquisas através de programas de iniciação científica, a exemplo do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Apesar dos avanços, algumas críticas se fazem necessárias, pois o projeto do governo orientava envolver as universidades nos programas de apoio e difusão tecnológica às micros, pequenas e médias empresas, voltando a produção científica para atender demandas tecnológicas de mercado.

Desta forma, mesmo reconhecendo a importância das universidades públicas para o desenvolvimento do país, sucessivas iniciativas governamentais contribuíram para a expansão da rede privada no Brasil. Em 2001, o governo lançou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação na educação superior em cursos não gratuitos, para estudantes avaliados(as) e aprovados(as) em processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e ofertados em IES privadas aderentes ao programa. (BRASIL, 2001). Outra consequência da expansão iniciada nos anos 1980, foi o considerável crescimento do ensino a distância ocorrida nos últimos anos. Este fator é apontado por Mancebo, Vale e Martins (2015) como algo preocupante, pois esta modalidade de ensino dissocia a tríade ensino-pesquisa-extensão, prejudicando as atividades de pesquisa.

Já em 2004, sob a gestão do então ministro da educação Tarso Genro, foi implementado o Programa Universidade para Todos (ProUni), que, através da concessão de bolsas de estudos, incentivou a graduação e formações sequenciais em instituições privadas de ensino superior (AMARAL, 2007). Para Mancebo, Vale e Martins (2015), o consequente aumento de instituições de ensino superior privadas é um exemplo do apelo governamental à economia de mercado.

Um problema mais recente é que tem havido forte pressão para que as universidades, especialmente a Pós-Graduação, se vinculem às empresas, aderindo à ideologia de que a pesquisa serve para formar recursos humanos qualificados e gerar riquezas. Em julho de 2019, sob a regência do então ministro da educação, Abraham Weintraub, o governo do presidente Jair Bolsonaro apresentou e lançou para consulta pública o Projeto de Lei do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se. De acordo com o Ministério da Educação o programa tem o objetivo de incentivar a captação de recursos próprios das IFES e facilitar o seu acesso a recursos privados. O programa Future-se recebeu diversas críticas da comunidade acadêmica. Em consonância com os pareceres publicados por diversas IFES, Leher (2019) aponta que o intuito, ao que parece, é submeter as universidades à lógica do mercado, desestimulando-as a desenvolver pesquisas que problematizem temáticas sociais, educacionais e ambientais em detrimento de estudos utilitaristas que possam gerar lucros pessoais.

Outra forma de ataque às universidades públicas, que tem se tornado comum é o desrespeito à autonomia universitária, no tocante ao direito da comunidade acadêmica de

escolher os seus(suas) dirigentes. Esta autonomia é garantida desde a Constituição Federal de 1988, mas uma lei da década de 1960¹³ – época manchada pela ditadura militar brasileira – reiterada em 1995¹⁴, autorizou o presidente da república a nomear, entre os(as) professores(as) figurados(as) em uma lista tríplice produzida pelo colegiado máximo da instituição, quem deve liderar as universidades federais. Com redações contraditórias entre as normativas, a CF de 1988 vinha sendo respeitada até que o atual presidente decidiu usar a autoridade outorgada na lei para selecionar dirigentes que estivessem alinhados a seu pensamento ideológico. A interferência política na administração das universidades federais tem feito com que, em troca da nomeação, parte dos(as) candidatos(as) aos cargos se dobrem aos interesses do presidente da república, associado ao conservadorismo e desenvolvimento de mercado. No momento, cerca de 1/3 das universidades estão funcionando de forma antidemocrática, submetidas à intervenção de Jair Bolsonaro. Entende-se que a nomeação de um(a) reitor(a) tendo como principal critério o seu alinhamento à política do governo federal ameaça a livre condução da ciência praticada nessas instituições.

Ademais, o incentivo a um utilitarismo raso no desenvolvimento científico frequentemente leva à supervalorização de determinadas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. As linhas de pesquisa voltadas para as áreas de humanas tornam-se desinteressantes para o Estado, uma vez que normalmente produzem saberes que contestam as normas sociais e as práticas excludentes do seu sistema econômico. Em suma, de acordo com os dados observados neste estudo, ao encorajar o financiamento privado de instalações de pesquisa e atender cegamente ao posicionamento político do líder do governo federal, o prejuízo reverbera diretamente na produção científica sobre a Educação Infantil no Brasil. Nesse sentido, pergunta-se: o perfil da pesquisa em Educação Infantil no país sofrerá mudanças, no sentido de retrocesso, com a atual política do governo federal, que vem restringindo recursos orçamentários e financeiros e atacando a democracia e a autonomia das IFES? Essa é uma pergunta e uma preocupação para a qual não se tem uma resposta definitiva, abrangente e profunda, mas ela deve ficar, bem como outras, no horizonte de pesquisadoras e pesquisadores das infâncias e da Educação Infantil nos contextos das universidades federais.

¹³ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

¹⁴ Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.

3.2 Características gerais dos grupos de pesquisa em Educação Infantil cadastrados no DGP/CNPq

Concluídas as considerações acerca da evolução, quantificação e localização dos grupos de pesquisa em Educação Infantil em exercício no Brasil, esta seção será dedicada a descrever suas características gerais. Os dados selecionados para análise foram contabilizados a partir da listagem fornecida durante a extração dos dados do DGP e suas devidas correções, segundo as informações contidas na página individual de cada grupo. Serão expostos aqui os dados referentes aos recursos humanos, à participação estrangeira nos grupos de pesquisa e à firmação de parcerias com outras instituições, entre outros.

As informações colhidas no DGP permitem afirmar que, em geral, os grupos mantêm atualizados os seus dados junto à plataforma. Isto porque, caso não ocorra nenhuma alteração no decorrer de um ano, o próprio Diretório sinaliza a falta de atualização do grupo. Sendo assim, entende-se que os resultados aqui apresentados representam de forma relativamente satisfatória o *status* dos grupos de pesquisa em Educação Infantil em atuação no ano 2020.

Na plataforma, também é possível observar se o grupo possui equipamentos de pesquisa e desenvolvimento próprios – que não façam parte de laboratório/infraestrutura de pesquisa da instituição – com valor superior a R\$100.000,00. A análise desta variável mostrou que a posse de tais equipamentos é rara. Apenas um grupo, localizado em uma universidade estadual de São Paulo, relatou possuir um acervo lúdico neste valor, mas não revelou detalhes sobre o conteúdo deste patrimônio¹⁵.

Já com relação ao uso de *softwares* nas atividades de pesquisa e desenvolvimento, 16 grupos relataram possuir estas ferramentas, totalizando 34 programas mencionados. Destes, apenas um é originário de uma universidade de regime jurídico misto situada em Goiás. Os demais programas pertencem a grupos oriundos de universidades públicas federais e estaduais. Todas as regiões brasileiras têm pelo menos um grupo que declarou possuir *softwares* próprios,

¹⁵ Apesar do DGP disponibilizar espaço para que os líderes descrevam, por exemplo, se o equipamento tem fabricação própria, a marca, o modelo, se está disponível para ser compartilhado com outros pesquisadores etc., essas informações são de preenchimento optativo e, no caso do grupo em questão, não foram disponibilizadas (CNPq, [s.d.]).

sendo a maior concentração nas regiões Sudeste e Sul. Outras informações estão ilustradas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Localização dos grupos de pesquisa que possuem softwares utilizados nas atividades de P&D, por unidade federativa

UF	Número de Grupos	Quantidade de <i>Softwares</i>
GO	1	1
AL	1	2
CE	1	1
PE	1	1
AM	1	1
PA	1	1
TO	1	1
RJ	1	12
SP	4	5
RS	1	4
SC	3	5
Total	16	34

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 2 – Localização dos grupos de pesquisa que possuem softwares utilizados nas atividades de P&D, por região

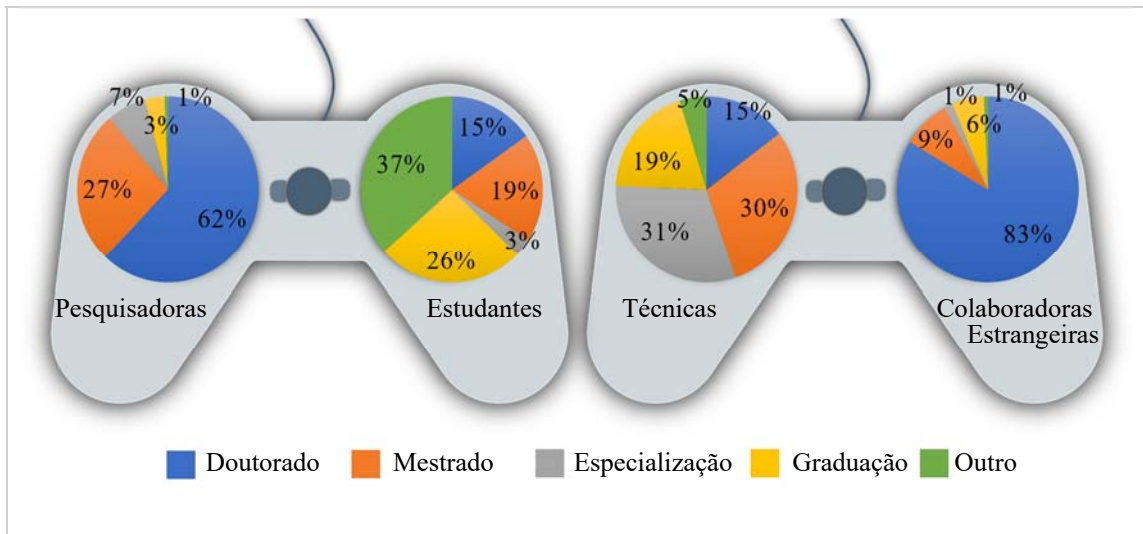
Região	Número de Grupos	Quantidade de <i>Softwares</i>
Centro-Oeste	1	1
Nordeste	3	4
Norte	3	3
Sudeste	5	17
Sul	4	9

Fonte: Elaborada pela autora

Ao cadastrar os membros do grupo, a líder identifica-os pelo nome, nível de instrução e o papel desempenhado naquela equipe. Como há estudiosas que fazem parte de mais de um grupo de pesquisa, os nomes dos 9.837 membros cadastrados foram cruzados, resultando em 9.181 diferentes nomes que contribuem para a produção científica em Educação Infantil no Brasil. Esta diferença numérica revela que há 656 estudiosas inseridas em mais de um grupo.

De acordo com a classificação proposta pelo CNPq, 47% dos membros dos grupos são posicionados enquanto pesquisadoras, 49% estudantes, 3% técnicas e 1% como colaboradoras estrangeiras. O grau de formação acadêmica ou, no caso das estudantes, o nível de treinamento em que se encontram, varia conforme ilustrado na Figura 26.

Figura 26 – Formação acadêmica dos membros dos grupos



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da consulta ao Manual do Usuário do DPG, viu-se que são classificados como estudantes os membros cujo nome está atrelado a um(a) orientador(a). Subentende-se, portanto, que estes(as) estudantes representam graduandos(as), mestrandos(as) e doutorandos(as) que realizam suas pesquisas de forma vinculada aos grupos em questão.

O sistema do Diretório também solicita que durante o cadastro se indique qual a ocupação dos(as) técnicos(as) participantes dos grupos de pesquisa. Por inviabilidade de tempo hábil para execução desta tarefa, que requer uma investigação manual do perfil de cada profissional, não foi possível analisar a atividade desempenhada pelas 312 técnicas que compõem os grupos de pesquisa em Educação Infantil. Contudo, o último relatório disponibilizado pelo DGP, de 2016, indica que as funções mais desempenhadas por estes membros nos grupos em geral, segundo a classificação proposta pelo CNPq, são de técnico de apoio em pesquisa e desenvolvimento e de assistente administrativo.

A participação estrangeira nas pesquisas brasileiras sobre Educação Infantil foi percebida como expressiva, não só pela quantidade de colaboradoras, como também pela variedade de países que contribuem para a produção científica do Brasil. O número considerável de parcerias com instituições estrangeiras e o volume significativo de produção científica advindo dos grupos aumenta a visibilidade da pesquisa brasileira no cenário internacional.

Dentre as unidades federativas brasileiras, foram identificados pesquisadoras estrangeiras em 16 estados e no Distrito Federal. Todas as regiões brasileiras têm alguma colaboradora internacional, contudo nas regiões Norte e Centro-Oeste a presença destas é menos percebida. A maior parte das pesquisadoras concentram-se nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo a maioria proveniente de Portugal e Espanha. Estes dados estão ilustrados de forma mais detalhada na Tabela 3.

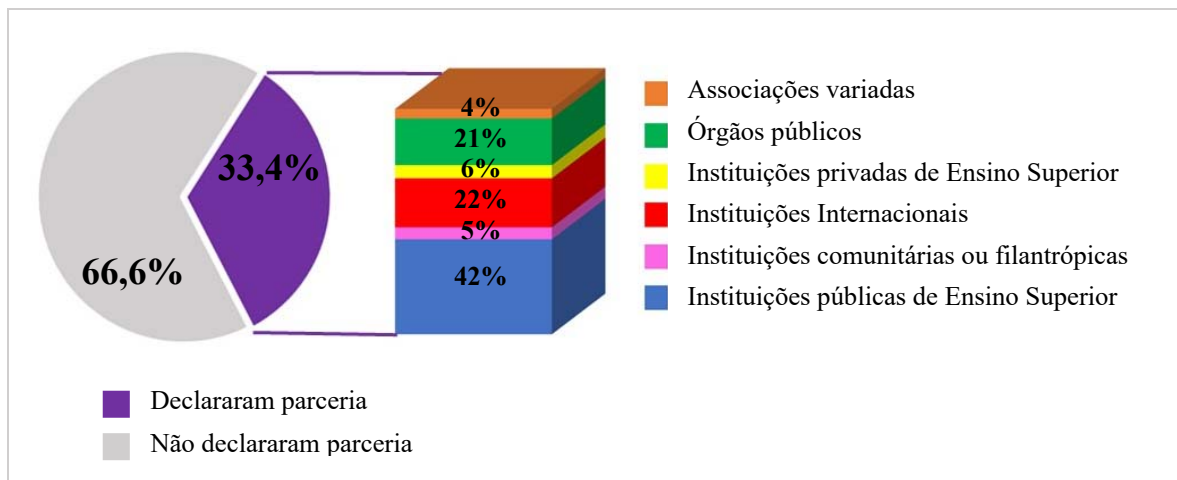
Tabela 3 – Quantitativo de estrangeiras que participam de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil, por UF e região

País	Norte	Nordeste							Centro-Oeste		Sudeste				Sul			TOTAL	
	RR	AL	BA	CE	PB	PE	RN	SE	DF	MT	ES	MG	RJ	SP	PR	RS	SC		
Alemanha								1					1					2	
Angola			1									1		7				9	
Argentina							1					1	3	2			3	10	
Bélgica						1												1	
Cabo Verde													1					1	
Canadá				1														1	
Chile						1							2	3				6	
Chipre						1												1	
Colômbia							1			2			4	2		1		10	
Congo													1					1	
Cuba										1				1				2	
Dinamarca		1																1	
Egito							1											1	
Espanha		1			2				1	1			1	5	4	4		19	
EUA													6					6	
Finlândia														1				1	
França							3					1						4	
Gana														1				1	
Grécia											1		1					2	
Guatemala	1																	1	
Guiné-Bissau				1														1	
Holanda													2					2	
Inglaterra													1					1	
Itália													2	5			2	9	
México													3					3	
Moçambique													1					1	
Peru																1		1	
Portugal		2	1	1		2	1	1				2	3	5		5		23	
Reino Unido														1				1	
Rússia													1					1	
Tunísia							1											1	
Uruguai														1		1	1	3	
TOTAL	1	4	2	3	2	5	8	2	1	4	1	5	32	3	5	4	12	6	127
	1	26							5		73				22				

Fonte: Elaborada pela autora

As informações referentes aos grupos de pesquisa presentes no CNPq possibilitou verificar que cerca de $\frac{1}{3}$ dos grupos possuem parceria com outras Instituições. Das colaborações mencionadas, 42% são oriundas de Instituições de Ensino Superior públicas, 22% de Universidades Internacionais e 21% de órgãos públicos. Maiores informações podem ser visualizadas na Figura 27. Os nomes das instituições cujas parcerias foram mencionadas pelos grupos de pesquisas estão citados no Apêndice F.

Figura 27 – Tipos de parcerias externas firmadas pelos grupos de pesquisa em Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora

Como visto, os investimentos públicos para a realização de pesquisas no Brasil são insuficientes e sua distribuição é desigual, especialmente quando se compara o financiamento de estudos tecnológicos com o apoio fornecido àqueles realizados na área de Ciências Humanas. A importância da Educação vem sendo negligenciada em detrimento de estudos que podem gerar algum lucro financeiro imediato. Com recursos escassos, a busca por parcerias público-privadas torna-se cada vez mais frequente entre cientistas brasileiros(as), alienando o saber produzido pelos(as) pesquisadores(as) públicos(as) para o patenteamento privado.

Contudo, quando se trata de Educação Infantil, percebe-se que estas parcerias, felizmente, ainda são raras. As poucas colaborações não-públicas declaradas limitam-se à instituições privadas de ensino superior, o que, por si só, não sugere uma produção de pesquisa para venda de produto no mercado. Nenhuma empresa privada foi mencionada enquanto

parceira institucional. Sendo assim, é digno de nota que as estudiosas da Educação Infantil mantêm princípios de valorização de instituições públicas nas pesquisas sobre educação. No entanto, diante da escassez de investimentos governamentais, a teorização sobre a infância e a educação de crianças, apesar de produtiva, talvez esteja aquém da potencialidade do país.

As parcerias internacionais mencionadas também remetem a instituições de ensino e, 2% delas, a associações internacionais, como é o caso da Organização Mundial da Saúde (*World Health Organization*), da qual o Brasil também faz parte. A priori, nenhum dos órgãos internacionais mencionados acendeu um alerta acerca da adequação da parceria. Contudo, entende-se que este tipo de coparticipação deve ser estabelecido com cautela, pois, como analisa Amaral (2207), as diretrizes das pesquisas precisam ser locais para que possam ser compatíveis com a realidade e necessidades culturais do nosso país.

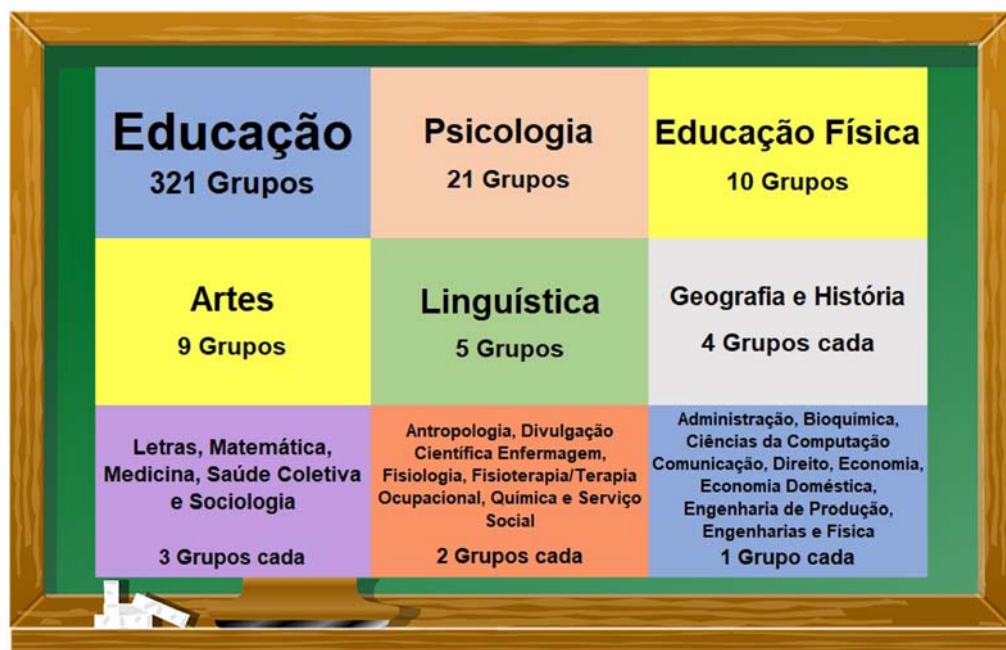
3.3 Temáticas de interesse dos grupos de pesquisa em Educação Infantil: das áreas de estudo às linhas de pesquisa

Como sequência às análises mencionadas nas seções precedentes, sentiu-se a necessidade de investigar quais áreas de conhecimento circundam as produções em Educação Infantil, bem como as temáticas mais investigadas pelos grupos de pesquisa atualmente. Uma vez que dados neste sentido foram sinalizados em pesquisas anteriores (ABRAMOWICZ, 2015; RODRIGUES, 2015; KUHLMANN JR, 2000; CAMPOS e HADDAD, 1992; entre outros), acredita-se que tal descrição possa ajudar a identificar os interesses em torno da Educação Infantil que se mantêm desde décadas passadas, assim como as novas temáticas que foram sendo instigadas para a pesquisa na área em período mais recente.

Os dados coletados sugerem que estudiosas das Ciências Humanas e da Educação lideram a produção de conhecimento dos grupos de pesquisa em Educação Infantil. Constatou-se que 86% destes grupos estão nas Ciências Humanas, seguido por Ciências da Saúde (5%), Linguística, Letras e Artes (4%) e Ciências Sociais Aplicadas (2%). Com menções menores que 1 % cada, os demais grupos se identificaram como sendo das áreas de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharia ou assinalaram a alternativa ‘Outras’ para definir sua área de atuação.

Durante o cadastro do grupo no DGP, as líderes também identificam, dentro da grande área, a área específica em que seu grupo atua. A contabilização deste dado indicou que cerca de 78% dos grupos se classificam-se enquanto Educação, 5% Psicologia, 2,4% Educação Física, 2% Artes, 1% Linguística, 1% História, 1% Geografia e os demais distribuem-se entre outras áreas. Os valores absolutos da quantidade de grupo classificada em cada área foram ilustrados na Figura 28.

Figura 28 – Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil por área



Fonte: Elaborada pela autora

Trazendo estes dados para uma perspectiva regional, o que mais se destacou foi a constatação de que o Sudeste, região com maior número de grupos, não lidera todas as áreas mencionadas. O número de grupos ligados à Psicologia presentes na região Nordeste é o maior do país, com 8 grupos, e a região Sul comporta 50% dos grupos relacionados à área de Educação Física. Maiores informações acerca da distribuição das equipes por área e região podem ser obtidas no Apêndice G.

Uma análise com viés temporal destas áreas indicou que os grupos que hoje pesquisam sobre a Educação Infantil inicialmente estavam ligados às áreas de Saúde e de Artes. Só em 1988 surgiu o primeiro grupo de pesquisa em Educação Infantil associado literalmente à

Educação, em uma universidade estadual de São Paulo. Na sequência, em 1989, formou-se um grupo ligado à Psicologia, em uma universidade federal de Pernambuco.

As informações acerca das temáticas desenvolvidas foram consultadas a partir das linhas de pesquisa declaradas na página principal de cada grupo junto ao DGP. Os grupos somavam 1651 linhas de pesquisa, que foram analisadas a partir de duas vertentes: (1) a região brasileira em que estão localizados os grupos e (2) a década de surgimento de tal grupo. Sabe-se que o ano de criação do grupo pode não estar necessariamente associado ao ano de surgimento de determinadas linhas de pesquisa dentro destes grupos. Contudo, na falta de dados específicos sobre a data de criação das linhas, entendeu-se que, mesmo que de forma generalizada, esta análise seria interessante, pois possibilitaria perceber, por exemplo, se os grupos mais antigos se mantiveram em torno dos objetos de estudo de suas décadas de origem ou se estariam se abrindo para temáticas mais recentes, a exemplo das questões sobre diversidade e inclusão.

O número de linhas de pesquisa a que cada grupo se dedica varia bastante, indo de apenas um foco de estudo até 38 diferentes linhas dentro de um mesmo coletivo. A média foi calculada, resultando em 3,77 linhas de pesquisa por grupo.

Os assuntos mais mencionados pelas linhas de pesquisa atualmente foram: formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais e aprendizagens. No entanto, durante a contextualização histórica das linhas de pesquisa em Educação Infantil, percebeu-se que as temáticas de interesse das pesquisadoras brasileiras variaram conforme o momento sociopolítico vivenciado na época da criação do grupo. Isto denuncia que nem todos os grupos estão inclinados a aderir a novos temas de pesquisa, aparentemente mantendo-se em torno do seu foco original.

Apenas dois grupos oriundos das décadas de 1960 e 1970 foram identificados. O primeiro, criado em 1969, ainda que declare ter seu interesse em pré-escolares, não se restringe a este público, nem à questão educacional. Seu foco de estudos está na saúde e no desenvolvimento afetivo-emocional de crianças e adolescentes. Ao que parece, segue com a tendência da década de 1940 – 1950, apontada por Abramowicz (2015), de se compreender a criança em si. O segundo grupo, de 1974, debruça-se sobre a área da Educação, investigando questões relativas à pedagogia, aprendizagem e cultura, com olhar específico ligado à Música.

Entre 1981 e 1990, foram analisados seis grupos. Embora a preocupação com a saúde física e mental de crianças ainda estejam presentes nas linhas de pesquisa destas equipes, é possível perceber uma abertura bem maior para a questão educacional, tendo em vista que foram incluídos temas como gênero, políticas públicas, aprendizagem, infância e Educação Infantil propriamente dita. Constatações desta natureza, em que o olhar das estudiosas daquela época se voltava para questões pedagógicas, já havia sido divulgado em estudos anteriores, por Campos e Haddad (1992). Perceber que temáticas acima referidas se mantêm em pauta, reforça que ainda há muito o que se refletir sobre estes assuntos.

Salienta-se que o surgimento dos grupos ocorrido nas décadas de 1980 e 1990 coincide com o início da luta feminina por creches. Este fato é visto como uma indicação de que o movimento pró-creche pode ter contribuído para uma maior notoriedade da comunidade acadêmica para este segmento e, conseqüentemente, um aumento no número de grupos de pesquisa envolvendo o tema.

Esta interpretação é reforçada pelo aumento do número de grupos de pesquisa ligados à Educação Infantil na década de 1990. Com a progressiva implementação de creches e uma legislação cada vez mais abrangente no tocante aos pré-escolares, não só o volume de pesquisadoras, como também a quantidade de temas de interesse se multiplicaram. Percebeu-se que entre os grupos originados naquela época, manteve-se a linha de pesquisa acerca das políticas públicas, acrescida de outras linhas ligadas à formação de professores, em consonância com o que havia sido sinalizado por Moruzzi (2015) e Rodrigues (2015), respectivamente. Ambos os direcionamentos permanecem até os dias atuais como interesse predominante das pesquisadoras da Educação Infantil. Também é nos grupos originários na década de 1990 que emerge o interesse pelo estudo da história da Educação Infantil, já relatado por Rodrigues (2015), da Educação do Campo e de questões raciais.

Os grupos advindos a partir de 2001 seguem aproximadamente o mesmo padrão: as temáticas da formação de professores e políticas públicas continuam em alta, destacando o fortalecimento de temas relativos ao ensino de matemática, avaliação da Educação Infantil e, a partir de 2010, do uso de aportes tecnológicos na educação. Observou-se que as especificidades da cultura indígena são investigadas pelos grupos surgidos partir do ano 2000, tanto em termos de educação de crianças, quanto atrelada às vivências femininas nestas comunidades. É também

nesta época que se percebe uma maior imersão das profissionais da Educação Física na produção de conhecimento voltada para a Educação Infantil.

Analisando as linhas de pesquisa mais mencionadas proporcionalmente ao número de linhas de cada região, percebeu-se que as temáticas predominantes são mais ou menos as mesmas nas diferentes regiões. O que se mostrou como um diferencial foi que as investigações acerca da aprendizagem e do ensino da Matemática foram mais intensas na região Centro-Oeste, numa proporção 6 vezes maior do que a média das demais regiões. As questões raciais são mais trabalhadas na região Nordeste, as de gênero no Sul e a problemática indígena é mais tratada nas regiões Centro-Oeste e Norte.

3.4 O perfil e a produção das líderes dos grupos de pesquisa em Educação Infantil

Esta última seção se dedica a desenhar um perfil das líderes dos grupos de pesquisa em Educação Infantil. Acredita-se que tal procedimento possa contribuir para creditar a solidez da produção desenvolvida pelas estudiosas na área, uma vez que a qualificação profissional daquelas que encabeçam os estudos revela um alto nível de preparo técnico-acadêmico para desenvolver tais teorizações.

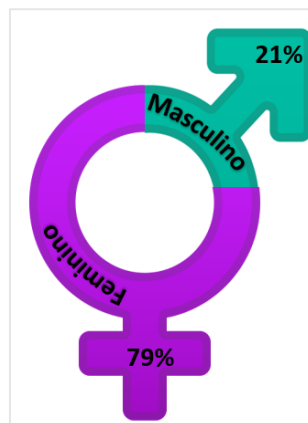
A coleta das informações foi realizada através da Plataforma Lattes. Esta ferramenta permite a padronização nacional de currículos e uma maior transparência e confiabilidade às atividades fomentadas pelas agências governamentais. As informações ali contidas servem de apoio para as atividades de gestão e para a formulação de políticas para a área de ciência e tecnologia.

Diante do tempo limitado para a realização da pesquisa, era inviável coletar o currículo de todos os membros dos grupos de pesquisa. Sendo assim, optou-se por analisar a trajetória formativa e a produção técnica e acadêmica apenas das líderes desses grupos, resultando na análise de 650 currículos. A divergência numérica entre os 413 grupos de pesquisa em Educação Infantil encontrados e o total de currículos analisados se deve à possibilidade ofertada pelo CNPq de se registrar até dois(duas) líderes por grupo. Esta multiplicidade na liderança foi identificada em cerca de $\frac{1}{3}$ dos coletivos estudados. As trajetórias destas líderes foram

contabilizadas de forma conjunta, sem distinção entre os nomes apontados como primeira e segunda líder na listagem oferecida pelo DGP. Devido ao grande volume de informações, que ocupa dezenas de páginas, considerou-se inviável disponibilizar neste trabalho todos os dados colhidos. Contudo, uma amostra da forma como os dados sobre as líderes foram organizados para análise está disponível no Apêndice H.

A primeira característica a chamar atenção foi o fato de o número de pesquisadoras ainda ser significativamente maior do que o número de pesquisadores. Embora dados presentes no CNPq indiquem que, de uma forma geral, as mulheres lideram ligeiramente os grupos de pesquisa no Brasil, com 50,4% do total dos grupos, quando se trata da Educação Infantil este número aumenta consideravelmente, chegando a 79% de liderança feminina, conforme representado na Figura 29. Dados acerca do ano de adesão das pesquisadoras aos grupos de pesquisa em Educação Infantil estão disponíveis - por gênero, unidade federativa e região – no Apêndice I.

Figura 29 - Caracterização das líderes dos grupos de pesquisa, segundo o sexo



Fonte: Elaborada pela autora

Esta predominância feminina ocorre em todas as regiões do Brasil, com pouca variação percentual de uma para outra: 76% na região Norte, 79% no Nordeste, 80% no Sudeste e 82% nas regiões Sul e Centro Oeste. No tocante às unidades federativas, o Distrito Federal foi a que contou com maior participação masculina, com homens liderando 38% dos grupos. Nos estados

de Roraima e Goiás, todas as líderes de grupos de pesquisa em Educação Infantil identificados são mulheres.

Considerando a tradicional associação entre puericultura e mulheres, o domínio feminino neste campo de estudo não surpreende. Sabe-se que as escolas normais preparavam professoras e futuras mães-modelos. De acordo com Louro (1997), mesmo que as hoje as escolas não se dediquem a treinar habilidades manuais de meninas e produzir jovens “prendadas”, ela continua utilizando-se de símbolos e códigos para distinguir os sujeitos, demarcando o lugar dos meninos e das meninas.

Atualmente, apesar dos debates que se fazem em torno das questões de gênero nas formações inicial e continuada de professores(as), parecem resistentes as brincadeiras e abordagens sexistas, presentes desde a Educação Infantil até as etapas posteriores, bem como na tradição familiar. Bonecas ainda são, quase sempre, dadas apenas às meninas, supostamente para ajudar a despertar o interesse pela maternidade. Ações desta natureza podem acabar contribuindo para incentivar as futuras mulheres a buscarem por profissões relacionadas a cuidar da infância e inibir os homens a assumirem estas mesmas funções.

O fato de o campo ser liderado por pesquisadoras no país pode levantar diferentes discussões: ao mesmo tempo em que sinaliza que as mulheres estão se tornando cada vez mais inseridas no contexto da produção do conhecimento, demonstra uma divisão social baseada em gênero dentro da Educação Infantil. Contudo, há um ponto positivo no fato da docência ser vista como algo feminino: se considerarmos a tradicional discriminação que as mulheres sofrem em outras profissões, esta atividade pode se configurar como um espaço de inserção, de conhecimento qualificado sobre crianças e infâncias, que reverbera em empoderamento das mulheres sobre o tema.

Gatti (2010) coloca que o percentual entre homens e mulheres assumindo cargos de docência pode estar relacionado a diferenças econômicas regionais. Isto porque o número de professores do sexo masculino é maior na região Norte, onde, acredita-se, existem menos oportunidades de trabalho, tornando a docência uma opção viável e atrativa para o sexo masculino. Enquanto isto, na região Sul, o número de homens na docência diminui, talvez por haver cargos mais rentosos para eles naquele local.

Considerando que a maior parte das pesquisadoras é formada em Pedagogia, entende-se que a educação de crianças pequenas ainda é colocada como responsabilidade feminina na sociedade brasileira, denunciando a manutenção de uma cultura machista. Sabemos que a presença de homens neste meio ainda causa estranheza e rejeição, especialmente quando optam pela prática no contexto da Educação Infantil. Segundo dados do INEP (2021), professoras do sexo feminino são predominantes em todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, apenas 3,4% dos professores são do sexo masculino.

Haddad, Marques e Amorim (2020) colocam que apesar dos avanços constitucionais que posicionaram a Educação Infantil num contexto educacional, as práticas pedagógicas desta etapa da Educação Básica brasileira ainda são encaradas como uma substituição precária à ausência da mãe. A presença de homens como docentes de crianças pequenas ainda é vista com resistência devido à clássica associação entre o cuidar – tão presente na prática desta etapa – e a maternidade, bem como devido à ligação histórica entre creches/pré-escolas e o assistencialismo, enraizada desde as origens deste segmento.

Talvez por influência da mídia jornalística, que frequentemente retrata o homem como violento, existe no Brasil um preconceito social que assimila a escolha masculina por funções assistenciais infantis com a tendência à pedofilia. Por isso, ter professores ocupando espaços que permitem o contato corporal com crianças chega a ser visto com pânico, devido ao medo do profissional molestar a criança. Os números que retratam a violência contra a mulher no país, no tocante a crimes sexuais e feminicídios, justificam, em parte, o receio popular com relação à presença masculina nas dependências das instituições infantis. Não é apenas uma questão de preconceito, é a estatística nacional que leva a esta restrição. Não se pode desconsiderar o sinal de perigo representado pelo machismo e pelo patriarcalismo existente na nossa sociedade (HADDAD, MARQUES e AMORIM, 2020).

Com relação ao volume de trabalho, essas líderes atuam, em média, em 2 grupos diferentes e contribuem para 4 linhas de pesquisa cada uma. O número de orientandas variou de 0 a 98, ficando em média 10 estudantes por pesquisadora, mas observou-se que este não é um dado simples de contabilizar. O cruzamento dos nomes das orientandas evidenciou que, durante o preenchimento das informações na plataforma, algumas líderes diferenciam as estudantes registradas no campo ‘alunos orientados’ daquelas identificadas como ‘orientações concluídas’. Outras, não. Estas englobam na categoria ‘alunos orientados’ tanto as alunas que

já foram suas orientandas quanto aquelas que ainda estão sob sua orientação. Sendo assim, esta informação deixa de ser confiável e requer um estudo mais detalhado para averiguar a sua fidedignidade.

A caracterização dos grupos também permite constatar que muitas das líderes de pesquisa já participaram de outras equipes antes de se firmarem no(s) coletivo(s) atual(is). Cerca de 41% das mulheres que encabeçam os grupos de pesquisa em Educação Infantil são egressas de pelo menos um grupo de pesquisa. Entende-se este fator como algo positivo, uma vez que experiências anteriores sugerem maior preparo e, conseqüentemente, pressupõe melhor desempenho na condução de novas equipes.

Acrescenta-se, ainda, que 12% das pesquisadoras que lideram os coletivos de Educação Infantil cadastradas no DGP são bolsistas de produtividade¹⁶, conquista que perpassa por uma ampla competitividade e requer uma produção acadêmica bastante densa. Além do reconhecimento profissional, as pesquisadoras que alcançam esta posição são contempladas com uma gratificação pecuniária financiada pelo CNPq.

Com relação à trajetória acadêmica, foi possível constatar que a titulação máxima das líderes dos grupos é predominantemente de doutorado (94%). A maioria delas é graduada em Pedagogia (48%), seguido de Psicologia, Educação Física, Letras, Matemática e História. Aproximadamente 57% das pessoas que lideram os grupos também possuem alguma especialização, 96,4% cursaram mestrado e 38% fizeram pós-doutorado, quase sempre em áreas relacionadas à Educação. Uma listagem com os cursos mais mencionados em cada grau de formação pode ser visualizada no Tabela 4.

¹⁶ Os pesquisadores com maior destaque no tocante ao mérito científico de seu projeto e que preenchem determinados requisitos - como a contribuição tecnológica, inserção internacional e foco em problemas de grande relevância - podem se tornar bolsistas de produtividade do CNPq, posição de grande prestígio dentro do órgão.

Tabela 4 – Formação das líderes dos grupos de pesquisa em Educação Infantil

Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
Pedagogia	48,0%	Psicopedagogia	10,5%	Educação	53,4%	Educação	57,8%
Psicologia	15,2%	Educação Infantil	4,8%	Psicologia	5,6%	Psicologia	4,4%
Educação Física	7,2%	Educação Especial	4,6%	Educação Especial	1,8%	Educação Escolar	2,1%
Letras	6,6%	Alfabetização	3,8%	Psicologia Cognitiva	1,3%	Letras	1,8%
Matemática	4,3%	Educação	3,5%	Educação Física	1,1%	Linguística	1,8%
História	3,4%	Metodologia Ens. Superior	3,5%	Letras	1,1%	Educação Física	1,5%
Ciências Sociais	2,6%	Docência Ens. Superior	2,7%	Sociologia	1,1%	Educação Matemática	1,5%
Filosofia	1,8%	Supervisão Escolar	2,1%	Matemática	1,0%	Ciências da Educação	1,1%
Educação Artística	1,4%	Metodologia de Ensino	1,9%	Educação Escolar	0,8%	Sociologia	1,1%
Medicina	1,4%	Educação Física Escolar	1,6%	Geografia	0,8%	Ciências Sociais	1,0%
Ciências Biológicas	1,2%	Educação Prob. Regionais	1,6%	Linguística	0,8%	Educação Especial	1,0%
Fonoaudiologia	1,2%	Gestão Escolar	1,6%	Serviço Social	0,8%	Ciências	0,8%
Geografia	1,2%	Arte Educação	1,3%	Artes Visuais	0,6%	Filosofia	0,8%
Não informado	1,2%	Educação Física	1,3%	Ciências da Computação	0,6%	Psicologia Cognitiva	0,8%
Serviço Social	1,2%	Matemática	1,3%	Ciências	0,6%	Geografia	0,7%

Fonte: Elaborada pela autora

A formação acadêmica das líderes de pesquisa em Educação Infantil indica uma trajetória fortemente ligada à Educação e, de forma secundária, à Psicologia. Cursos tradicionalmente ligados à saúde são mais mencionados no nível de graduação. Durante a especialização, é possível perceber que parte das formações das pesquisadoras começam a demonstrar interesse pela vida acadêmica e a pesquisa, uma vez que se preparam para a docência no Ensino Superior. Do mestrado em diante, a área de interesse parece estar mais bem delineada em torno de formações que possibilitem um bom entendimento acerca da educação e do desenvolvimento de crianças.

O sistema não fornece dados padronizados sobre a área de concentração dos cursos de pós-doutorado. Algumas líderes preencheram os dados com a grande área, outras com a área específica ou com a temática do estudo. Muitas não forneceram nenhuma informação, apenas afirmaram que realizaram o curso. Sendo assim, não foi possível estabelecer uma análise estatística quanto às áreas estudadas durante este nível de preparo acadêmico.

No total, as líderes dos grupos de pesquisa somam 40.167 orientações concluídas. Um dado que chamou atenção foi que apenas 4% destas orientações concentram-se em nível de doutorado e 14% em mestrado. Considerando que houve pouquíssimas menções a supervisões

em pós-doutorados e que a imensa maioria (cerca de 82%) das orientações concluídas foram classificadas como “outras”, subentende-se que há uma produção de conhecimento considerável na área sendo realizada junto à estudantes de graduação, seja em trabalhos de conclusão de curso, seja como resultados de projetos de iniciação científica ou de extensão. Este dado também indica que há uma forte formação de novas pesquisadoras sendo conduzida por profissionais experientes e altamente qualificadas.

Com relação ao volume da produção de conhecimento em Educação Infantil originada nos grupos de pesquisa, as líderes atestam uma vasta e variada gama de produções acadêmicas, técnicas e culturais. Só em termos de livros publicados, foram declarados 1.498. Ainda que parte desses livros possam ter sido escritos em conjunto entre essas estudiosas, trata-se de um volume significativo de obras. As médias e os tipos de produções realizadas pelas condutoras dos grupos de pesquisa em Educação Infantil podem ser visualizados na Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Produções bibliográficas das líderes dos grupos de pesquisa

Tipo	Média
Artigos completos publicados em periódicos	23,4
Trabalhos publicados em anais de evento	26,6
Resumos publicados em anais de eventos	31,6
Livros	2,3
Capítulos de livros	16
Outras	13

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 6 – Produções técnicas das líderes dos grupos de pesquisa

Tipo	Média
Apresentações de trabalho	53,2
Trabalhos técnicos	29,8
Outras	47,5

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados expostos nesta seção atestam que organização de dados disponibilizada pelo CNPq oferece grande visibilidade às pesquisas brasileiras. Destaca-se a alta formação acadêmica e o volume significativo das produções realizadas pelas líderes dos grupos de pesquisa em educação Infantil. Diante da tendência privatista e da tentativa governamental de

desvalorização do funcionalismo público, urge cumprimentar as pesquisadoras que continuam firmes em seus propósitos de melhorar o conhecimento e o atendimento às crianças pequenas, sobretudo aquelas localizadas nas regiões Nordeste e Norte do país, claramente as maiores prejudicadas pelo sistema.

Considerações finais e proposta de continuidade

O trabalho aqui apresentado buscou fornecer um panorama sobre a produção de conhecimento em Educação Infantil que é realizada pelos grupos de pesquisa institucionalizados. Frisou-se a distribuição geográfica destes coletivos, a caracterização de suas líderes, as linhas de pesquisa trabalhadas e, sobretudo, o desenvolvimento da área no país.

O visível crescimento das pesquisas em Educação Infantil demonstrado neste estudo indica que o posicionamento da criança e das infâncias enquanto objetos de análise se mantêm forte no país. As temáticas desenvolvidas pelas pesquisadoras apontam que cada vez mais se deseja conhecer as minúcias desta categoria social, o que se traduz em subsídios que auxiliam na construção de diretrizes para o processo educacional das crianças pequenas no Brasil. Desta forma, graças à produção de conhecimento na área, a prática da Educação Infantil é, paulatinamente, conduzida de forma mais responsável, promovendo um desenvolvimento positivo das novas gerações.

O fortalecimento de temas como a Educação no Campo, as particularidades indígenas, as questões de raças e de gênero, entre outros, revela que tem ocorrido um importante processo de inclusão no meio acadêmico. Este olhar contribui para dar visibilidade a estas minorias, aponta falhas no sistema educacional e sinaliza a urgência em se promover políticas públicas que garantam o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Sendo assim, reitera-se a importância de incentivar e reconhecer o trabalho dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, por constituírem uma importante forma de contribuição para o desenvolvimento do pensamento filosófico da sociedade no tocante às crianças.

Acredita-se que o aumento do número de grupos de pesquisa, bem como a melhoria na qualificação das profissionais responsáveis pela condução destes estudos, esteja diretamente relacionado com o processo de expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior ocorrida no Brasil. Esta iniciativa promoveu avanços importantes, mas os investimentos governamentais para a realização de pesquisas no Brasil, além de insuficientes, não priorizam investigações de cunho teórico e/ou sociais.

A análise da distribuição de bolsas nos diversos programas de pós-graduação realizada neste estudo demonstrou que ainda há um tratamento desigual entre as diferentes áreas do conhecimento e regiões do país. Quando se trata de financiamento, a desvalorização das Ciências Humanas e das regiões Norte e Nordeste afetam duplamente a produção em Educação Infantil, o que precisa ser visto e retificado pelos órgãos governamentais. É preciso que se reconheça que investir nas pesquisas em Educação Infantil equivale a cuidar das infâncias, promover sujeitos mais intensos e avançar a educação brasileira como um todo.

Uma vez que a prática profissional da Educação Infantil é predominantemente feminina, considera-se natural que o campo de pesquisa na área também seja dominado pelas mulheres. Contudo, a exposição deste fenômeno levanta questões a serem refletidas nos diferentes setores da sociedade, a exemplo de como as relações de gênero vivenciadas no Brasil implicam nas escolhas profissionais e nas práticas da Educação Infantil.

Investigações que tragam uma atualização sobre os trabalhos em Educação Infantil produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros são necessários. Urge, ainda, checar a produção realizada por estudantes de graduação, que demonstraram ter um engajamento expressivo na área. Entende-se que os trabalhos das pesquisadoras junto a estudantes de graduação gerem contribuições importantes e sejam parte da formação de recursos humanos para atuação na área, seja enquanto futuros pesquisadoras, seja como profissionais da Educação Infantil. Sendo assim, o fato de terem suas temáticas mantidas com pouca ou nenhuma visibilidade gera inquietação.

Sabe-se que a organização de pesquisadores em grupos antecede a criação de espaços como o DGP e o próprio CNPq e, ainda hoje, ultrapassa os seus limites de cadastramento. Considerando a necessidade de vinculação institucional e de prévia autorização do dirigente de pesquisa da instituição para que as líderes cadastrem suas equipes junto ao CNPq, é possível que muitos grupos de pesquisa atuantes não estejam presentes no diretório. Embora tais exigências contribuam para dar maior confiabilidade às informações ali inseridas, a burocratização do processo limita a identificação e análise dos grupos de pesquisa não cadastrados no DGP/CNPq.

Ademais, a falta de compilação de dados sobre os grupos de vanguarda dificulta sua análise e deixa uma lacuna importante na tentativa de se traçar a evolução histórica da pesquisa em diversas áreas. Assume-se que estas são limitações importantes deste trabalho, mas é

também a sua delimitação. A existência e relevância de tais grupos é reconhecida, porém sua contabilização e análise requereria uma nova estratégia de pesquisa, que foge do alcance deste projeto. Desta forma, o entrave exploratório deste estudo pode contribuir, também, para a reflexão sobre as formas de registro e de acesso à produção científica no Brasil.

É importante destacar que as plataformas do DGP e do currículo Lattes são dinâmicas e podem ser constantemente atualizadas pelos pesquisadores. Assim, os dados utilizados nesta pesquisa, bem como seus resultados, restringem-se ao corte temporal aqui estabelecidos. Posteriores reproduções deste estudo podem trazer resultados distintos, assim como conclusões diversas acerca dos determinantes de suas variáveis. Acredita-se que fazer ciência é uma soma de múltiplos olhares e de várias formas de se colher informações. Portanto, considera-se que novas iniciativas de se trabalhar as informações aqui contidas são bem-vindas e podem contribuir ainda mais para a compreensão do campo estudado.

Os resultados apresentados neste estudo descrevem os dados encontrados junto ao CNPq à luz das referências bibliográficas e das reflexões da autora. Embora tenham sido pautados em artigos, livros e *sites* confiáveis, que representam opiniões consolidadas no cenário nacional, não há pretensões de se esgotar o tema, nem se furta à possibilidade de interpretações diferentes das aqui registradas. Ao contrário, acredita-se que aprofundamentos e estudos futuros contribuem significativamente para o desenvolvimento científico da Educação Infantil.

Ainda há muito o que se discutir acerca do sujeito criança. Através desta pesquisa, deixou-se perceptível que temos no Brasil um número considerável de estudiosas dispostas a lançarem novas questões e novos olhares sobre as diferentes infâncias, com um grande potencial para contribuir na busca pela educação de qualidade e pela justiça social. Por fim, entre as reflexões geradas por este estudo, espera-se que ele tenha reforçado a importância das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento do sujeito criança, bem como demonstrado o valor das instituições públicas de Ensino Superior para a produção científica da nação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Florestan Fernandes: Cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Paulo: EdUFSCar, 2015.
- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**. vol 13, p. 137-153, 2019.
- AMARAL, N. C. A reforma da Educação Superior do governo Lula: autonomia relativa e financiamento. **Revista Inter Ação**. Goiânia: UFG, 30(1), p.11-35, 2007.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte: vol 10, n. 1, jan/jun., p. 29-35, 2005.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminha documento ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. Brasília: 2017a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>. Acesso em 4 de janeiro de 2020.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Brasília: 2017b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em 4 de janeiro de 2020.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**. v. 14. n. 43. p. 645-667. Curitiba: set./dez. 2014.
- BARBOSA, S. F.F; SASSO, G.T.M.D.; BERNS, I. Enfermagem e Tecnologia: análise dos grupos de pesquisa cadastrados na plataforma lattes do CNPq. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v.18, n. 3, p. 443-448, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento: o Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento.** Brasília: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 5 abr. 2013.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 18. Brasília: 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos Programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. Brasília: 12 nov. 2009b.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 18. Brasília: 13 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 14 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Brasília: 10 abr. 1942.

BRASIL. **Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Lei Francisco Campos. Diário Oficial da União. Página 6945. Brasília: 18 abr. 1931.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 11-20, fev., 1992.

CAMPOS, M. M. M. Pré-Escola: entre a educação e o assistencialismo - 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

CAPES. **GEOCAPES** - Sistema de Informações Georreferenciadas. Website. Brasília, 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 8 de junho de 2021.

CARVALHO, D. O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer nesse momento de crise? **Encontro GRÃO**. n 1. Palestra online. Campina Grande: 01 de out., 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSWndUCtVfE&t=2624s>. Acesso em 29 de novembro de 2020.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Manual do Usuário DGP** – Diretório de Grupo de Pesquisa. Versão 1,0. [s.d.]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/manual-do-usuario.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Brasília: [s.d.]. Disponível em: www.cnpq.br. Acesso em 23 de setembro de 2019.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, M. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DGP/CNPq [s.d.]. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Súmula Estatística por região** - 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao2>. Acesso em 12 de junho de 2021.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 50-58.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed, 334 p. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, L.; MARQUES, C. D. S; AMORIM, L.H.S. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**. vol 2, n. 42, p. 409-436, jul./dez., Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4 ed. Curitiba: CRV, 2016.

INEP (2020a). **Censo da Educação Superior 2019**. Tabelas de divulgação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 10 de junho de 2020.

INEP (2020b). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 10 de junho de 2020.

INEP (2021). Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 18 de junho de 2021.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. **Rev. Teias**. vol 1, n. 2, p. 1-14. Rio de Janeiro: 2000.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola - 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

KUHLMANN JR. M. M; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F; MONN, C. M. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade**. p. 21-38. Nova Petrópolis: Nova Harmônia, 2012.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de educação**. n. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Ago, 2000.

LEAL, F. A produção de conhecimento dos grupos de pesquisa em Educação da região Nordeste sobre a Educação de Crianças de 0 a 6 anos: levantamento preliminar. **Encontro de pesquisadores Norte e Nordeste (EPEN)**. 2018.

LEHER, R. **Análise preliminar do FUTURE-SE**. Rio de Janeiro: UFRJ, 22 de julho de 2019. Website. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2019/07/Sobre-o-FUTURE-SE-notas-prelim-rleher-22-07PDF.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 32., p.200-209. Campinas: dez.2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6a.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). **Revista Brasileira de Educação**. vol. 20, n. 60, p. 31-50. Rio de Janeiro: ANPEd, mar. 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 19-36.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORUZZI, A. B. Fúlvia Rosemberg. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Paulo: EdUFSCar, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento e creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade - 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.N.G; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: Del Priore, Mary. História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, T. C. Maria Machado Malta Campos. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. 1ª ed. São Paulo: EdUFSCar, 2015.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil.: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, S. V. S. **Socialização de gênero na Educação Infantil**: uma análise a partir da perspectiva das crianças. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. p. 27-59. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, I. O. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**. v. 2, n 1, p 03-33. Curitiba/Belo Horizonte, jan-mar, 2016.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 84–198, jan, 2010.

SOUZA, R. P. Rousseau e a Educação da Infância. **Revista Latino Americana de História**. vol. 6. n. 18. São Leopoldo: Unisinos, ago./dez. de 2017.

STRENZEL, G. R. A produção científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação. In: **23ª Reunião anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2000.

TELES, M. A. A.; MEDRADO, M. A.; GRAGNANI, A. M. C. Creches e berçários em empresas privadas paulistas – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

TREVISAN, R. O que são os Campos de Experiência da Educação Infantil. Nova Escola. 31 de agosto de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12449/integrados-e-integradores>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

VIANA, T. C. **Creche**: o debate entre estado e classes – definição de uma política para crianças. Dissertação. 216 p. Universidade Federal da Paraíba: Campina Grande, 1985.

VIEIRA, L. M. F.; MELO, R. L. C. A creche comunitária "casinha da vovó": prática de manutenção/ prática de educação - 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. Coleção Temas em Destaque, n. 1. São Paulo: Cortez, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. vol.21. n.1 Campinas: July, 2000

APÊNDICE A (início)

Amostra da organização dos dados sobre os grupos de Pesquisa - Parte 1/3

Região	UF	Intituição	Tipo	Nome do Grupo	Criação	1º Líder	2º Líder
Centro-Oeste	DF	Centro Universitário de Brasília	Privada, Particular	XXXXXXXXXXXX	2004	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2009	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2020	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2015	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2020	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2009	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Privada, Comunitária ou Filantrópica	XXXXXXXXXXXX	1998	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	GO	Universidade Federal de Goiás	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	1999	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	GO	Universidade Federal de Goiás	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2002	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	GO	Universidade Federal de Goiás	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2015	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Católica Dom Bosco	Privada, Comunitária ou Filantrópica	XXXXXXXXXXXX	2011	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Católica Dom Bosco	Privada, Comunitária ou Filantrópica	XXXXXXXXXXXX	2004	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Pública, Estadual	XXXXXXXXXXXX	2020	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal da Grande Dourados	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2008	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal da Grande Dourados	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2017	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2013	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2007	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2009	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2007	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2015	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2019	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2013	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MT	Universidade do Estado de Mato Grosso	Pública, Estadual	XXXXXXXXXXXX	2008	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MT	Universidade do Estado de Mato Grosso	Pública, Estadual	XXXXXXXXXXXX	2011	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2017	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2004	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2004	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2010	XXXXXXXX	-
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2014	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal de Rondonópolis	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2006	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Nordeste	AL	Universidade Estadual de Alagoas	Pública, Estadual	XXXXXXXXXXXX	2015	XXXXXXXX	-
Nordeste	AL	Universidade Estadual de Alagoas	Pública, Estadual	XXXXXXXXXXXX	2009	XXXXXXXX	-
Nordeste	AL	Universidade Federal de Alagoas	Pública, Federal	XXXXXXXXXXXX	2008	XXXXXXXX	XXXXXXXX

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE A (continuação)

Amostra da organização dos dados sobre os grupos de Pesquisa - Parte 2/3

Área Predominante	Área	Certificado	Atualizado	Parcerias	Equipamento	Software	Egressos	
							Pesquisadores	Estudantes
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	7	10
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Não	Não	Não	2	13
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Informação em	Não	Não	1	3
Ciências Humanas	Psicologia	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Antropologia	Sim	Sim	UFPA, UFPA, Instituto Socioambiental/UFPA, UFPA	Não	Não	2	26
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	UFPA, UFPA, UFPB, UFG, FURG, UnB	Não	WEBQDA -	46	49
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	UFU, UFG, UnB, UNIUBE	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	FAPEG/RS	Não	Não	2	12
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	0
Ciências da Saúde	Educação Física	Sim	Sim	UFMS	Não	Não	5	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	2	6
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	2	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	3	26
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	UNESP	Não	Não	6	20
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	11	6
Ciências Exatas e da Terra	Matemática	Sim	Sim	Não	Não	Não	4	17
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Instituto de Educação da Universidade de	Não	Não	1	15
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Não	Não	Não	7	1
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	Associação dos Professores Indígenas de	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	9
Ciências Humanas	Educação	Sim	Não	UFPA, UNIK, Universidade do Estado do	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Secretaria Municipal de Educação de	Não	Não	6	4
Ciências Humanas	Psicologia	Sim	Sim	UFPA, PUC/SP, PUC/PR,	Não	Não	5	10
Ciências Humanas	Geografia	Sim	Sim	UNESA GOVERNO, Secretaria Municipal de	Não	Não	4	13
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	0
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	9
Ciências Humanas	História	Sim	Sim	Não	Não	Não	0	5
Ciências Humanas	Educação	Sim	Sim	Universidade de Évora - UE, Fundação	Não	ALCESTE, Nvivo	6	6

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE A (conclusão)

Amostra da organização dos dados sobre os grupos de Pesquisa - Parte 3/3

Pesquisadores					Estudantes					Técnicos					Estrangeiros					
Dr	Ms	Esp	Grad	Out	Dr	Ms	Esp	Grad	Out	Dr	Ms	Esp	Grad	Out	Dr	Ms	Esp	Grad	Out	TOTAL
5	5	1	4	0	0	1	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21
13	0	0	0	0	2				2											17
3						6			6											15
9	8				1	9	0	18	45							1				91
2						6			1		2					1				12
17					10	14		4	5											50
15	2	2	0	0	15	5	2	3	17	0	1	1	0	0						63
9	1		1		2	2		2	4											21
8	6	1	0	0		7	0	2	13		1									38
3						2			4											9
2	4				3	3	2		3											17
3	6																			9
3	1							5	2											11
6							2	1	5											14
2	5	10	2	0	0	1	1	12	12		1	1								47
6	12	4	1			2	1	8	5				1							40
3						1	1		4											9
5	2					5		1	2				1							16
3	9	3	1	2			1	2	1											22
8	5				1	1		5		6										26
	1					1	1	2	3											8
3	3					6			3											15
3	8														1					12
5	11	2	6	1							1									26
3						2			2											7
16	3	1			4				6											30
16	14	2		3	2				1						2	1				41
5	6				2	3		8	1											25
12		2				5	1		7		2									29
14	29	4	2			11		4	4											68
	3	1						8	2			1								15
1	3						1	4												9
4	1				3	1	3	6	9						2	1				30

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B

Surgimento e somatório dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil no Brasil

Grupos criados em EI							Grupos existentes em EI						
	Centro-Oeste	Nordes-te	Norte	Sude-ste	Sul	TOTAL		Centro-Oeste	Nordes-te	Norte	Sude-ste	Sul	TOTAL
1969	0	0	0	1	0	1	1969	0	0	0	1	0	1
1974	0	0	0	1	0	1	1974	0	0	0	2	0	2
1982	0	0	0	0	1	1	1982	0	0	0	2	1	3
1985	0	0	0	1	0	1	1985	0	0	0	3	1	4
1988	0	0	0	1	1	2	1988	0	0	0	4	2	6
1989	0	1	0	0	0	1	1989	0	1	0	4	2	7
1990	0	0	0	0	1	1	1990	0	1	0	4	3	8
1991	0	1	0	2	2	5	1991	0	2	0	6	5	13
1993	0	0	0	1	0	1	1993	0	2	0	7	5	14
1995	0	1	0	3	0	4	1995	0	3	0	10	5	18
1996	0	0	1	3	3	7	1996	0	3	1	13	8	25
1997	0	0	0	0	1	1	1997	0	3	1	13	9	26
1998	1	0	0	2	0	3	1998	1	3	1	15	9	29
1999	1	1	0	1	1	4	1999	2	4	1	16	10	33
2000	0	6	3	0	3	12	2000	2	10	4	16	13	45
2001	0	1	0	2	2	5	2001	2	11	4	18	15	50
2002	1	5	2	4	2	14	2002	3	16	6	22	17	64
2003	0	1	0	0	0	1	2003	3	17	6	22	17	65
2004	4	1	0	4	1	10	2004	7	18	6	26	18	75
2005	0	1	1	3	2	7	2005	7	19	7	29	20	82
2006	1	9	1	7	3	21	2006	8	28	8	36	23	103
2007	2	5	0	6	3	16	2007	10	33	8	42	26	119
2008	2	3	3	5	1	14	2008	12	36	11	47	27	133
2009	3	8	0	9	4	24	2009	15	44	11	56	31	157
2010	1	10	3	11	6	31	2010	16	54	14	67	37	188
2011	2	3	4	4	3	16	2011	18	57	18	71	40	204
2012	0	4	2	7	4	17	2012	18	61	20	78	44	221
2013	2	2	1	6	4	15	2013	20	63	21	84	48	236
2014	1	11	1	5	3	21	2014	21	74	22	89	51	257
2015	3	11	1	8	2	25	2015	24	85	23	97	53	282
2016	0	12	2	16	4	34	2016	24	97	25	113	57	316
2017	2	8	7	8	5	30	2017	26	105	32	121	62	346
2018	0	8	2	10	3	23	2018	26	113	34	131	65	369
2019	1	5	4	10	4	24	2019	27	118	38	141	69	393
2020	3	4	3	5	5	20	2020	30	122	41	146	74	413
TOTAL	30	122	41	146	74	413							

Fonte: Elaborado pela autora

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE C

Relação entre a quantidade de Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil e o número de grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil atuantes no país

UF	Número de Programas de Pós-Graduação no Brasil em 2019, por UF	Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil em 2019, por UF
DF	131	4
GO	130	4
MS	98	11
MT	83	8
AL	55	6
BA	241	30
CE	169	9
MA	76	8
PB	135	16
PE	196	25
PI	60	7
RN	137	13
SE	64	4
AC	21	0
AM	82	4
AP	18	0
PA	157	23
RO	23	5
RR	20	2
TO	38	4
ES	89	10
MG	535	28
RJ	550	28
SP	980	75
PR	424	27
RS	455	24
SC	202	18
TOTAL	5169	393

Fonte: Elaborado pela autora

Região	Número de Programas de Pós-Graduação no Brasil em 2019, por região	Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil em 2019, por região
Centro-Oeste	442	27
Nordeste	1133	118
Norte	359	38
Sudeste	2154	141
Sul	1081	69
TOTAL	5169	393

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE D

Relação entre a quantidade de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas existentes no Brasil e o número de grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil atuantes no país

UF	Número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas no Brasil em 2019, por UF	Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil em 2019, por UF
DF	22	4
GO	21	4
MS	19	11
MT	14	8
AL	7	6
BA	32	30
CE	23	9
MA	13	8
PB	20	16
PE	31	25
PI	11	7
RN	17	13
SE	11	4
AC	2	0
AM	7	4
AP	5	0
PA	19	23
RO	5	5
RR	4	2
TO	6	4
ES	11	10
MG	64	28
RJ	83	28
SP	115	75
PR	56	27
RS	69	24
SC	26	18
TOTAL	713	393

Fonte: Elaborado pela autora

Região	Número de Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas no Brasil em 2019, por região	Número de grupos de pesquisa em Educação Infantil no Brasil em 2019, por região
Centro-Oeste	76	27
Nordeste	165	118
Norte	48	38
Sudeste	273	141
Sul	151	69
TOTAL	713	393

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE E

Distribuição das bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil

Distribuição de bolsas de Pós-Graduação por grande área em 2020								
Grande área	Doutorado Pleno	Mestrado	Pós-Doutorado	Iniciação Científica	Mestrado Profissional	Professor Visitante Exterior Sênior	Total	%
Ciências da Saúde	7261	6200	801		2		14264	15%
Ciências Humanas	6754	6666	581			9	14010	15%
Ciências Agrárias	6409	5521	716				12646	13%
Ciências Biológicas	5305	3894	933				10132	11%
Ciências Exatas e da Terra	5229	4416	675			2	10322	11%
Engenharias	4376	4981	516				9873	10%
Multidisciplinar	4579	4785	538	4			9906	10%
Ciências Sociais Aplicadas	3868	4493	306				8667	9%
Linguística, Letras e Artes	2324	2541	178			1	5044	5%
Não informada				168		1	169	0%
Total	46105	43497	5244	172	2	13	95033	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Concessão de bolsas de Pós-Graduação da CAPES por UF, em 2020		
UF	Nº de bolsas	Percentual
DF	2347	2,47%
GO	1953	2,05%
MS	1312	1,38%
MT	979	1,03%
AL	656	0,69%
BA	2916	3,07%
CE	2375	2,50%
MA	540	0,57%
PB	2757	2,90%
PE	3422	3,60%
PI	678	0,71%
RN	2132	2,24%
SE	843	0,89%
AC	187	0,20%
AM	898	0,94%
AP	117	0,12%
PA	2183	2,30%
RO	198	0,21%
RR	92	0,10%
TO	241	0,25%
ES	1256	1,32%
MG	9638	10,13%
RJ	11707	12,31%
SP	23511	24,72%
PR	7340	7,72%
RS	10726	11,28%
SC	4112	4,32%
TOTAL	95116	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Concessão de bolsas de Pós-Graduação da CAPES por região, em 2020		
Região	Nº de bolsas	Percentual
Centro-Oeste	6591	7%
Nordeste	16319	17,16%
Norte	3916	4,12%
Sudeste	46112	48,48%
Sul	22178	23,32%
TOTAL	95116	100%

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE F (início)

Instituições parceiras mencionadas pelos grupos de pesquisa em Educação Infantil – Parte1/2

Universidades e Institutos Federais:
FURG, IFAM, IFB, IFBAIANO, IFES, IFG, IFMT, IFPA, IFPB, IFRN, IFRO, IFS, UFAL, UFAM, UFBA, UFC, UFCG, UFCSPA, UFES, UFF, UFFS, UFG, UFJF, UFMA, UFMG, UFMS, UFOP, UFOP, UFOPA, UFPA, UFPB, UFPE, UFPEl, UFR, UFRB, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFRPE, UFRRJ, UFRS, UFSC, UFSCAR, UFSJ, UFSM, UFT, UFU, UFV, UFVJM, UnB, UNIFAL, UNIFESP, UNILAB, UNIPAMPA, UNIR, UNIRIO, UTFPR
Universidades Estaduais:
UDESC, UEA, UEAP, UECE, UEFS, UEG, UEM, UEMA, UEMG, UEPA, UEPG, UERGS, UERJ, UERR, UESB, UNEB, UNEMAT, UNESP, UNESPAR, UNICAMP, UNICENTRO, UNIOESTE, USP
Instituições privadas sem fins lucrativos:
Associação Caminho Azul, FAPEG, Fundação Carlos Chagas (FCC/SP), Fundação Helena Antipoff (FHA), FUNDAJ, Instituto Socioambiental/SP (ISA), MACKENZIE, PUC/GO, PUC/SP, UNISANTOS
Universidades Privadas:
FACELI, FACOL, FASETE, IMED, Universidade Luterana do Brasil, UNESA, UNISAL, UNIT, UNIUBE, UNIVAS, UNIMAR, UPF
Universidades Internacionais:
Aix-Marseille Université (AMU), Belorusski Gosudarstveni Pedagogitcheski Universitet M. Tanka (BGPU), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina), FLACSO (Argentina), UniPiaget (Cabo Verde), Instituto de Ciencias de La Educacion (Barcelona), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE), Lomonosov Moscow State University (MSU), Monash University, St. Paul'S College, Tampere University of Applied Sciences, Teachers College, The University of the Aegean, Universidad Católica de Valencia, Universidad de Antioquia (UdeA), Universidad de Buenos Aires, Universidad de Chile, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Plata, Universidade Católica de Lovaina (Bélgica), Universidade de Aveiro (UA), Universidade de Évora, Universidade de Extremadura, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto (FPCE/U.PORTO), Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Feevale, Università degli Studi di Napoli Federico II, Università degli Studi di Padova, Universitat de Barcelona, Universitat de València (UV), Université de Lorraine (UL - Nancy-Univ), Université Paris Diderot (PARIS), Universiteit Leuven, University of Arkansas, University of Jyväskylä, University of Leicester (LEICESTER), University of Strathclyde, University of Waikato, Vrije Universiteit Brussel (VUB)
Órgãos e Associações Federais:
Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), ABRASCO, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Sede (ANPAE), CAPES, CNPq, EPSJV, FIOCRUZ, Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Ministério da Cultura (MinC), Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE F (conclusão)

Instituições parceiras mencionadas pelos grupos de pesquisa em Educação Infantil - Parte 2/2

Órgãos e Associações Regionais:
Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF)
Órgãos e Associações Estaduais:
Associação dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), FABESP, FAPEAM, FAPEMA, FAPEMIG, FAPERJ, FAPESC, FAPESP, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), Governo do Mato Grosso, Instituto Indígena Maiwu (IIMEPEMT), Insituto Merireu (IMERIREU), Instituto de Formação Humana (IFH - PE), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), Secretaria de Educação de Pernambuco (SEPE), Tribunal de Justiça do Pará (TJ/PA)
Órgãos e Associações Municipais:
Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SMED), Prefeitura Municipal de Juazeiro (PMJ/BA), Prefeitura Municipal de Igarassu (PMI - PE), SEDU, Prefeitura Municipal de São Mateus, PM/Bauru, PM/ Descalvado, Prefeitura Municipal de Araraquara, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal
Órgãos e Associações Internacionais:
IFOP, Laboratoire Genre, Travail & Mobilités, World Health Organization, Wellcome Trust

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE G

Distribuição dos grupos de pesquisa relacionados à Educação Infantil, por área e região

Área	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	TOTAL
Educação	24	98	32	107	60	321
Psicologia	2	8	3	5	3	21
Educação Física		1	1	3	5	10
Artes		3	1	4	1	9
Linguística				4	1	5
Geografia		1	1	1	1	4
História		2	1	1		4
Letras		1	1	1		3
Matemática	1	1			1	3
Medicina		1		2		3
Saúde Coletiva		1		1	1	3
Sociologia			1	2		3
Antropologia	1		1			2
Divulgação Científica				2		2
Enfermagem				2		2
Fisiologia				1	1	2
Fisioterapia/Terapia Ocupacional		1		1		2
Química			1	1		2
Serviço Social		1		1		2
Administração				1		1
Bioquímica				1		1
Ciência da Computação		1				1
Comunicação				1		1
Direito		1				1
Economia				1		1
Economia Doméstica				1		1
Engenharia de Produção				1		1
Engenharias		1				1
Física				1		1
TOTAL	28	122	43	146	74	413

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE H (início)

Amostra da organização dos dados sobre as líderes dos grupos de Pesquisa - Parte 1/4

Região	UF	Nome	Sexo	Formação acadêmica				
				Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Centro-Oeste	DF	XXXXX	M	Educação Física		Antropologia	Antropologia	Ciências Humanas
Centro-Oeste	DF	XXXXX	F	Letras - português		Literatura	Literatura	
Centro-Oeste	DF	XXXXXX	M	Psicologia	Construtivismo e Educação	Psicologia Cognitiva e Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento	
Centro-Oeste	DF	XXXXX	M	Ciências Sociais		Antropologia Social	Antropologia Social	Sociologia e Antropologia;
Centro-Oeste	DF	XXXXX	F	Pedagogia	Gestão Escolar	Ensino de Ciências na Amazônia	Educação	
Centro-Oeste	DF	XXXXX	F	Pedagogia; Habilitação em	Educação	Educação	Educação	Ciências Humanas
Centro-Oeste	DF	XXXXX	F	Pedagogia	Gestão e Coordenação do	Educação	Educação	
Centro-Oeste	DF	XXXXX	F	Pedagogia		Educação	Educação	
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	Lic. em Artes Visuais; Pedagogia	Psicopedagogia	Psicologia	Educação	
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	Pedagogia Orientação Educacional; Ciências	Educação	Planejamento Educacional	Administração Escolar	Ciências Humanas
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	Psicologia		Educação Escolar	Educação	
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	História		História	Educação: História, Política, Sociedade	
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	Pedagogia		Educação	Educação	Educação
Centro-Oeste	GO	XXXXX	F	Pedagogia; Psicologia	Psicanálise Infantil; Administração	Educação	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia		Educação	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	M	Educação Física	Exercício Físico Aplicado a	Ciências Fisiológicas	Ciências Fisiológicas	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	M	Psicologia	Violência doméstica	Educação brasileira	Educação	Psicologia
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Matemática	Educação Matemática	Ensino de Ciências e Educação Matemática	Educação Para a Ciência e o Ensino de	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia Pré- Escola e Séries Iniciais	Ed Infantil	Educação	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Educação Física	Salesianidade; Motricidade Humana	Ciências do Movimento Humano	Educação (em andamento)	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia	Educação Infantil	Educação	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	M	Pedagogia, Habilitação em		Educação	Educação	Psicologia da Educação Matemática
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Matemática; educação Artística		Matemática	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia	Sociopsicomotricidade e; Psicopedagogia	Educação	Desenvolvimento Local	Ciências Humanas
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia	Pedagogia Clínica; Educação especial	Educação; educação para a diversidade	Educação	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	M	Ciências Biológicas e Fonoaudiologia	LIBRAS	Educação	Ensino de Ciências (em andamento)	
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia	Interdisciplinaridade na Educação	Educação	Educação	Alfabetização e Letramento; Ciências
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia		Educação	Comunicação e Semiótica	Educação-Inclusão
Centro-Oeste	MS	XXXXX	F	Pedagogia		Educação	Educação	

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE H (continuação)

Amostra da organização dos dados sobre as líderes dos grupos de Pesquisa - Parte 2/4

Bolsista	Grupos	Linhas	Orientandos	Egresso	Produção Bibliográfica						
					Artigos	Res. Per.	Trabalhos	Res. Anais	Livros	Capítulos	Outras
PQ	2	4	16	0	25			7	2	12	3
	1	1	17	3	48		19	25		15	15
	2	3	3	1	10		3	6	2	4	2
PQ	2	5	21	0	18		3	8	1	8	11
	1	1	10	0	1		12	5	1	4	
	5	8	19	0	30	1	29	53	5	14	10
	1	4	56	3	14		55	50		26	9
	2	3	22	0	20		27	15		21	5
	3	5	23	0	3		40	19		13	9
PQ	1	3	23	1	98	4	109	44	17	62	37
	6	9	18	0	22		40	79		29	8
	2	3	21	0	32		53	31	6	17	18
	4	6	20	1	14		90	82		30	17
	1	4	10	0	70		143	100	1	37	24
	2	4	6	1	12		39	19	1	14	8
	1	2	0	0	8			16		1	
	2	1	1	1	7		10	22		6	
	3	6	31	1	5		15	2		1	7
	3	5	0	0	2		3				
	2	3	0	0	8		14	51		1	7
	2	3	7	0	1		5	6	1	3	
	4	6	53	2	80		154	82	1	16	15
	2	3	15	0	25		99	149	3	37	5
	1	2	11	1	35		22	20	2	17	8
	2	4	26	2	8		7	4	6	3	7
	3	3	7	0	7		21	4			
	4	9	6	0	4		20	28	4	13	3
	1	1	6	0	15	2	54	4	3	24	18
	1	2	3	0	1		8	13		2	2
	2	3	0	1	1		3	2			1
	3	4	22	2	32		91	45	1	22	15
	2	3	5	1	24		41	63		10	2
	2	6	12	0	11		18	29	1	7	4

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE H (continuação)

Amostra da organização dos dados sobre as líderes dos grupos de Pesquisa - Parte 3/4

Apresenta	Produção Técnica					Patentes	
	Programa	Produtos	Processos	Trabalhos	Outros	Patentes	Outras
54				21	27		
25				60	24		
18		1	1	2	12		
56				3	31		
18				3	10		
20				2	20		
152				61	51		
29				48	21		
86				6	91		
296				732	155		
64				6	26		
74				15	41		
107				34	80		
77		1		8	15		
89				21	31		
6					3		
51				16	44		
54					23		
9					7		
66					18		
8				2	2		
122				2	32		
90				107	109		
40				123	16		
16			2	19	84		
20				1	8		
79				6	38		
85				6	27		
21				9	5		
11					7		
114	2			65	112		
88	1			61	25		
41				1	16		

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE H (conclusão)

Amostra da organização dos dados sobre as líderes dos grupos de Pesquisa - Parte 4/4

Produção Cultural				Orientações Concluídas		
Artes cênicas	Música	Artes visuais	Outras	Doutorado	Mestrado	Outras
		10		7	5	24
				2	6	40
					5	30
		1		2	6	21
						46
					7	94
					18	206
					5	105
					15	117
				25	33	59
					10	96
			2	14	35	96
					5	13
		2	3	4	11	35
					16	104
						61
					3	7
						54
						50
						1
					3	91
		1		6	12	175
				2	14	113
						74
						8
					7	95
54			22		13	87
						32
						28
					1	50
					1	55
					1	18

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE I (início)

Distribuição das líderes dos grupos por gênero, UF e região – Parte 1/3

	Norte														Sul					
	AC		AM		AP		PA		RO		RR		TO		PR		RS		SC	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1969																				
1974																				
1982																	2			
1985																				
1988																2				
1989																				
1990																1	1			
1991																		2	2	
1993																				
1995																				
1996							1									4		2		
1997																2				
1998																				
1999																		2		
2000							4	2								3			2	
2001																		1	2	
2002							1	3								1		1		
2003																				
2004															2					
2005									1	1							2	2		
2006									2						1	1			2	
2007															4		1			
2008			1				2						2		2					
2009															8					
2010				2				1			2				5		3			
2011							2	2	2				1		1	1			3	1
2012							2		1	1							2		2	2
2013							2										2		3	1
2014							1								3				1	1
2015							1								3					
2016			2				2								3		3			
2017							6	1			1		1	1	2	1	4		1	1
2018			2				2								2		3			
2019							2		1	1			1		2		1		2	
2020			1	1					3						2		1	2	2	
TOTAL	0	0	6	3	0	0	28	9	10	3	3	0	5	1	40	3	35	7	24	12
	0%	0%	67%	33%	0%	0%	76%	24%	77%	23%	100%	0%	83%	17%	93%	7%	83%	17%	67%	33%
	68 = 52 M + 16 H														121 = 99 M + 22 H					
	Mulheres							Homens							Mulheres			Homens		
	Regional				Total			Regional				Total			Regional		Total	Regional		Total
	76%				10%			24%				12%			82%		19%	18%		16%

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE I (continuação)

Distribuição das líderes dos grupos por gênero, UF e região – Parte 2/3

	Nordeste																	
	AL		BA		CE		MA		PB		PE		PI		RN		SE	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1969																		
1974																		
1982																		
1985																		
1988																		
1989											2							
1990																		
1991															1			
1993																		
1995			2															
1996																		
1997																		
1998																		
1999															2			
2000			1	3							1	1	1	1	3	1		
2001			2															
2002				1			2		1						2	2		
2003					1	1												
2004					2													
2005															2			
2006			4	1					3	1	4		2		2			
2007			1				1		2		1	1	1	1				
2008	2										1				2			
2009		1	1	1		1	2		1		2	1	1	1				
2010			1	1	1				2	1	3	3			3	1		
2011			2	1	1													
2012			4				2				2							
2013			2						2									
2014			5		1	1			3	1	3	1	2					
2015	3		6	1			1	1	1	1	4							
2016	1	1	2	1	2		1	1	2	2		1	1			2	1	
2017			4				1	1			2				2		2	
2018		1	2				2		1		3		1		2			
2019				2					1		2		1					
2020									2		2				1			
TOTAL	6	3	39	12	8	3	11	2	20	6	34	7	10	4	22	4	4	1
	67%	33%	76%	24%	73%	27%	85%	15%	77%	23%	83%	17%	71%	29%	85%	15%	80%	20%
	196 = 154 M + 42 H																	
	Mulheres									Homens								
	Regional				Total					Regional				Total				
	79%				29%					21%				31%				

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE I (conclusão)

Distribuição das líderes dos grupos por gênero, UF e região – Parte 3/3

	Centro-Oeste								Sudeste							
	DF		GO		MS		MT		ES		MG		RJ		SP	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1969															1	
1974													2			
1982																
1985														1	1	
1988														2		
1989																
1990																
1991														3	1	
1993														1	1	
1995														3	2	
1996												2		4		
1997																
1998			2											3	1	
1999			1									2				
2000																
2001														4		
2002			2											5	1	
2003																
2004	1				1	1	2				4		1	1	1	1
2005													2		4	
2006							2		2				2		7	2
2007					2				2		1			1	3	2
2008					2		1		2		1	1			2	3
2009	1	2			2						2	2	3		6	
2010							1		1	1	3	1	3	1	6	4
2011					1			1					2		3	
2012											1		4		5	1
2013					2	2			1		3		2		1	3
2014							2				1		1		4	1
2015	2		1		1				1	1	3		5	1		2
2016									2		9	3	6		6	
2017					2		2				3	1			7	
2018									1	1	3		1		6	2
2019						1			2		2		4		5	1
2020	1	1			2						4			1	1	
TOTAL	5	3	6	0	15	4	10	1	14	3	39	9	42	5	94	29
	63%	38%	100%	0%	79%	21%	91%	9%	82%	18%	81%	19%	89%	11%	76%	24%
	44 = 36 M + 8 H								235 = 189 M + 46 H							
	Mulheres				Homens				Mulheres				Homens			
	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total	Regional	Total
	82%	7%	18%	6%	80%	36%	20%	34%								

Fonte: Elaborado pela autora