

# **DO DIZER AO FAZER: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS**

Rebeca Barros de Almeida Brandão – Graduanda/UEPB  
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão – Orientadora/UEPB

**INTRODUÇÃO:** Ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, N°9394/96) estabelece que a criança deve ser respeitada como cidadã, sujeito de direitos. Essa concepção, marcada pelo respeito às particularidades e especificidades da criança, garante a esta não só o acesso à educação em creches e pré-escolas, mas, sobretudo uma educação de qualidade. No entanto, por mais notável que seja a defesa dos direitos da criança por uma educação de qualidade, preconizada nos discursos legais, essa recorrente discussão ainda traz em seu bojo a preocupação com a forma com que muitos educadores tratam de tal questão. Diante disso, nos propusemos a investigar que significados de educação infantil marcam o discurso de professoras, focando, especificamente, a prática pedagógica. **METODOLOGIA:** A pesquisa molda-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em uma creche estadual em Campina Grande-PB. Participaram da pesquisa dez professoras da respectiva creche. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas, analisados através da Análise de Conteúdo. **RESULTADOS E CONCLUSÃO:** Os educadores, na tessitura de seus fazeres, lidam com a concepção preparatória da educação infantil, em que são estabelecidos conteúdos enfadonhos sem nenhum significado para a criança, operando na perspectiva da criança como um vir a ser, negando, portanto, seu direito fundamental: “ser criança”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Políticas Educacionais; Práticas Pedagógicas.

## **1. INTRODUÇÃO**

Vários estudos têm evidenciado as políticas públicas e as práticas pedagógicas para educação infantil, tendo em vista um novo olhar para a criança pequena, bem como o tratamento a ela destinado. Dentre essas discussões, ressalta-se a postura dos (as) educadores (as) frente ao desenvolvimento integral da criança, considerando, também, que a criança deve ser respeitada como sujeito de direitos. No entanto, muitas práticas pedagógicas apresentam-se ora priorizando aspectos indicadores do assistencialismo marcante no início do século XX, ora revelando uma antecipação da escolarização, com práticas educativas voltadas para o ensino preparatório, ou seja, revelando um caráter propedêutico desse nível de educação, como uma preparação para o ensino fundamental, massacrando as crianças com aulas, exigindo o domínio de conhecimentos que são inadequados para a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

Percebe-se, com isso, que ainda não há uma clareza sobre a função da educação infantil, o que nos faz crer que tal nível de ensino tem fundamentos ainda indefinidos, funcionando ora como socialização, assistência, ora como cognitiva como preparação para o ensino fundamental.

Nesse sentido, partimos do seguinte questionamento: que significados de educação infantil marcam o discurso de professoras de creches<sup>1</sup>? Traduzindo o problema em objetivos, tivemos como objetivo geral:

Analisar que significados de educação infantil marcam o discurso das professoras da creche.

Vale ressaltar que elegemos como foco de pesquisa o debate em torno da ação pedagógica, ou seja, a especificidade do trabalho com crianças de creche, através das atividades com elas realizadas, não deixando de considerar outros aspectos anunciados no discurso da professoras, que, certamente, põe marcas na sua ação da professora junto a crianças, tais como: a formação do educador e a recorrente associação que nela se faz entre mulher/mãe/professora.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas.

Segundo Goldenberg (1999, p.p. 49, 50),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.

A abordagem qualitativa assumida configurou-se através de um estudo de caso. Segundo Laville; Dione (1999, p.155, 156),

tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado. [...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa nos referimos a creche como a instituição de atendimento à educação infantil (0 a 6 anos), e não ao recorte etário disposto na LDB, nº9394/96: creche - 0 a 3 anos e pré-escola - 4 a 5 e 11 meses. Utilizamos, também, o termo professoras, haja vista todos os sujeitos serem do sexo feminino.

no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

A unidade selecionada para o estudo de caso foi uma creche estadual, localizada no município de Campina Grande-PB, denominada ficticiamente de “Mundo da Criança”.

Dez educadoras que trabalham na creche constituíram-se os sujeitos pesquisados, através de questionários e entrevistas<sup>2</sup>.

Tanto as entrevistas com as professoras como com os pais realizaram-se na própria creche e foram gravadas e transcritas. Na transcrição preservou-se a originalidade da linguagem oral dos sujeitos.

Para preservar o anonimato dos sujeitos, cujas falas são citadas ao longo deste estudo, substituímos seus nomes por P1, P2,... P10.

## **2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação infantil em creches e pré - escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), direito este confirmado com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA/1990: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (art 54, inciso IV). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reafirma o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), com a finalidade de proceder ao desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Ainda assegurando os direitos da criança de 0 a 6 anos à educação é elaborado, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em capítulo específico, estabelece que esse atendimento leve em consideração as necessidades das crianças e que se processe sob o binômio cuidar/educar. Decorrente desse Plano, em 2005, o Ministério de Educação (MEC) elaborou a documento “Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, no qual estabelece diretrizes,

---

<sup>2</sup> Neste artigo fizemos apenas um recorte da pesquisa, não considerando, portanto, as falas de todas as professoras.

objetivos, metas e estratégias que garantam às crianças uma educação de qualidade (BRASIL, 2005).

Em consonância com as políticas até então destinadas à educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), apresenta o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” - 2006 -, cujo objetivo constitui-se em “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil [...]” (BRASIL, 2006, p. 8). Esses parâmetros defendem a criação de uma base nacional comum, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais levando em consideração as diferenças e diversidades culturais. Apresentam, ainda, o cuidar e o educar como indissociáveis, defendendo a superação dessa dicotomia, considerando direitos e necessidades da criança:

[...] as relações educativas na instituição da educação infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006, p.17).

Ora, pôr relevo a indissociabilidade do cuidar/educar e insistir na superação dessa dicotomia significa abandonar a idéia da educação infantil como uma instituição voltada para o cuidado, e o cerne do processo educativo como modelo escolarizante. Nesse sentido ainda verifica-se um descompasso entre as conquistas legais e as práticas desenvolvidas, fato esse verificado nos depoimentos das professoras pesquisadas, conforme veremos a seguir.

Recentemente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que tem como foco, como o próprio nome sugere, estabelecer diretrizes curriculares para esse nível de educação. Esse documento é enfático em considerar a criança 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, 2010, p. 12). Nesse sentido, propõe que as práticas pedagógicas articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de

modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, o que pressupõe uma prática pedagógica que respeite as especificidades da criança, assegurando-lhes o direito a à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.p. 12, 13). O referido documento é incisivo, também, a considerar que “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30).

Todo esse ordenamento legal sinaliza a criança, enquanto ser que configura uma condição particular (infância), devendo a prática pedagógica a ela destinada reconhecer e respeitar sua especificidade.

Em relação à particularidade e especificidade da criança, Rousseau (1999, p.69), na sua obra “Emílio ou Da Educação”, reforça o lugar da infância na história da vida e sua especificidade, quando diz que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Reitera, em vários momentos da obra, o lugar diferenciado da infância na vida do homem, assim como a especificidade de cada uma das fases de desenvolvimento: “A natureza determina que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. Assim, cada fase de desenvolvimento - infância, adolescência, vida adulta e velhice, têm características distintas que devem ser respeitadas (ROUSSEAU, 1999, p. 261).

Retomando aos aspectos legais, as mudanças evidenciadas, parecem implicar em nova postura e prática desses profissionais dessa área, em que se articulam o cuidar e o educar – eixos que constituem a educação infantil atualmente. Assim, terão que compreender o desenvolvimento da criança, para poderem fazer-se facilitador desse desenvolvimento, superando o caráter parental, custodial, assistencialista, de maternagem<sup>3</sup>, que até então parece ter caracterizado essa educação, com o caráter profissional de sua atuação.

Convém ressaltar que não podemos negar a visibilidade dos avanços nesse nível de ensino, sobretudo do ponto de vista legal, que exige que se reconheça e se construa, na prática, a especificidade da educação infantil tratada, no artigo 29 da Lei de

---

<sup>3</sup> Carvalho (2003, p.156) define maternagem como “um conjunto de cuidados das mães, ou de adultos para suprir as necessidades dos bebês e crianças pequenas”.

Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), como etapa básica da educação escolar, com objetivos abrangentes que articulam aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento da ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). O que vem incomodando é que essas políticas não têm se efetivado, haja vista que as práticas pedagógicas observadas revelam um afastamento da idéia da criança como ser ativo na construção de um mundo social. Assim sendo, os valores adotados por muitos profissionais da educação infantil assenta-se numa crença da criança como não produtora de cultura, o que distancia dos parâmetros de qualidade para educação infantil.

Diante desse breve incursão sobre os aspectos legais que asseguram uma educação infantil de qualidade, discutiremos o conteúdo manifesto nas declarações das professoras, o que nos leva a compreender o seu fazer cotidiano.

Os dados foram notadamente reveladores de uma invisibilidade de saberes teóricos, o que vai de encontro à política vigente, que recomenda uma educação de qualidade.

No trato com as competências da professora da educação infantil, muitas entrevistadas salientam a dimensão emocional desse trabalho, expressa por amor, paciência, carinho, docilidade. Essas características já permitiram a identificação da mulher-mãe a funções sociais femininas biologicamente determinadas. Assim, quando indagadas sobre o que é ser professora da educação infantil, a mesma é identificada com qualidades semelhantes:

É ser paciente, e ser amiga, é ser um pouco de mãe, né?...ser carinhosa, ter amor por eles (P3 , questão 18).

A nossa função de professora é muito parecido com a da mãe, porque a gente passa assim maior tempo com ela [criança], a gente sempre dá pra elas na escola a educação de casa (P7, questão 14).

É ter carinho por eles, né?...É ser quase que...uma segunda mãe... Elas deixam eles aqui 7 horas da manhã e vem buscar 5 horas da tarde (P10, questão 18).

A afetividade aparece como condição fundamental para o exercício da docência, na educação infantil, condição que parece inerente à mulher. A fusão mãe/professora, atualmente se desloca ou é substituída, na fala cotidiana, pela fusão professora/tia, que se reveste dos atributos de domesticidade e maternagem presentes na fusão originária:

“Para ser tia, a professora não necessita de preparo, nem de condições especiais de trabalho”, mas fundamenta-se na referência materna. (NOVAIS, 1987, p.130).

Esta idéia, conseqüentemente, secundariza o conhecimento teórico e legitima a falta da formação institucionalizada para o magistério. Em relação a isso, Mello (1998, p. 134) mostra que “o discurso amoroso se coloca quase sempre como uma estratégia de dissimulação da incapacidade técnica”. Com isso, a autora não nega a importância da afetividade na relação professor/aluno, mas coloca em evidência a pouca relevância com que as professoras tratam os conhecimentos científicos.

Ainda sobre as competências para lidar com as crianças da educação infantil, as professoras, a exemplo de P5, reforça a idéia da maternagem:

Eu acho que a gente pra trabalhar dentro de uma creche, tem que ter essa parte mãe, porque é diferente você ser mãe e não ser mãe e trabalhar dentro de uma creche. Sendo mãe é melhor trabalhar na creche, é melhor, porque va vai ter aquele lado. [...] É tanto que as meninas dizem assim: que eu quero ser a mãezona deles, no geral, porque eu tento fazer o máximo (P5, questão 02).

A partir das imagens que as professoras têm de si mesmas e do próprio papel desempenhado com as crianças, ainda persiste a idéia da educação infantil como uma instituição voltada para o cuidado.

Por outro lado, no discurso das professoras, é perceptível o cerne do processo educativo da creche como modelo escolarizante. Essa visão pressupõe a criança como um vir-a-ser, a partir dos preceitos da escola, como aponta Moss (2002, p. 239): “a criança como futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera”. Neste sentido, a educação infantil é vista como modeladora, antecipadora de comportamentos propedêuticos ao ensino fundamental, como base para o futuro.

É a base do ensino. É a base, primeiro lugar, quando você vai formar aquela criancinha. [...] principalmente pra ela ir pra o fundamental preparada, porque tem criança que chega lá sem saber nada...Eu acho que é porque a professora do infantil não preparou ela (P1, questão 10).

Pelo meu reconhecimento, eu acho que é a base de tudo. Você tem a educação infantil como o primeiro degrau, você sobe aquele, para depois ingressar no segundo, no caso é o ensino fundamental e os demais. Na minha visão, a educação infantil deve preparar para o ensino fundamental... (P4, questão 10).

Professoras são sensíveis a expectativas de professores do ensino fundamental relativo ao trabalho na educação infantil. Essa sensibilidade não anula o entendimento de muitas sobre a base que a educação infantil deve proporcionar ao ensino fundamental, mas destaca-se nessa base o desempenho cognitivo acima de outros aspectos. Estaria a professora se antecipado ao destaque da prática geral de educação escolar de valorizar o cognitivo? Observe-se que o brincar é referido sob certa hesitação.

A gente...[ a educação infantil] vamos dizer assim...é mais ou menos a base para o ensino fundamental. Eu vejo minhas colegas do ensino fundamental dizerem: *Vocês da educação infantil deveriam trabalhar tal coisa assim, assim, assado, pra que quando chegasse no fundamental não sofresse tanto.* Eu concordo [...] quanto melhor melhor trabalhar o cognitivo da criança...melhor. Muitas vezes a gente diz: *o brincar , o brincar na educação infantil é importante [..].* Eu sei...mas o cognitivo tem que ter prioridade, pois é o alicerce para a criança entrar no fundamental mais preparada (P6, questão 12).

É a base do ensino. [...] principalmente pra ela ir pra o fundamental preparada, porque tem criança que chega lá sem saber nada...Eu acho que é porque a professora do infantil não preparou ela (P2, questão 12).

A idéia de escolaridade futura ou de alicerce, fortemente marcada na fala da professora, parece ancorar-se no próprio termo pré-escola, que supõe uma preparação para a escola.

Percebe-se, com isso, que não há uma clareza sobre a função da educação infantil, o que nos faz crer que tal nível de ensino tem fundamentos ainda indefinidos, funcionando ora como socialização, assistência, ora como cognitiva como preparação para o ensino fundamental. Como vemos, a discussão em torno da educação infantil tem revelado duas vertentes que se alternam: de um lado a educação infantil como espaço de cuidado, de outro como estágio preparatório.

Como discutimos no início dessa exposição, na educação infantil, é preciso considerar tanto os aspectos básicos das necessidades da criança, como os processos gerais de sua constituição: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação,



leitura de histórias, troca de fraudas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006, V. 2, p.28).

A professora 4, mesmo falando de atividades lúdicas na sua prática, deixa transparecer que as faz para cumprir determinação da equipe pedagógica. Para outras professoras, o brincar transparece como ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos. Estas professoras valorizam o brincar enquanto atividade voltada para o desenvolvimento cognitivo julgado necessário ao ensino fundamental. O foco é no ensino, nos conteúdos disciplinares.

[...] É pra ser trabalhado mais o lúdico, mas no meu caso, eu não sei se é porque eu gosto de trabalhar o conteúdo... eu vou mais em cima do conteúdo, através de projetos. Eu acho mais importante (P4, questão 05).

Assim...uma atividade recreativa primeiro, pra depois desenvolver outra atividade...como é que eu vou dizer...atividade escrita. Primeiro eu tento partir de um conceito pra depois [...] chegar na atividade escrita (P8, questão 05).

[...] tudo aqui na creche parte de algo. Então, assim...dentro do tema que a gente trabalha...pronto...os animais, então eu vou procurar uma história, eu vou procurar uma música e vou trabalhar com os conceitos de matemática, vou trabalhar a escrita do nome deles, cores, formas...tudo dentro do tema (P9, questão 05).

Embora a brincadeira, dentre outras atividades, esteja presente no cenário da creche pesquisada, percebe-se, nas falas das professoras, certa falta de consciência do sentido pedagógica das atividades desenvolvidas em sua prática. Parece até que não se dão conta dos objetivos, da potencialidade educacional, já que o que mais aparece é a anunciação da atividade e não a justificativa do seu sentido. Ademais acreditam na construção do conhecimento apenas estampados em letras e números.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou a elaboração de algumas considerações em torno da significação da educação infantil, a partir do discurso de professoras da creche.

Percebemos que a menção feita à educação infantil, pelas professoras, parece revelar uma falta de definição clara da especificidade dessa educação, ora compreendida como extensão do lar da criança, materializada em cuidados básicos de alimentação e de higiene, ora como preparação para o ensino fundamental, particularmente centrada no cognitivo. A indefinição da especificidade, pelas professoras, reflete-se no conteúdo de sua ação, quando, por exemplo, apresentam certa insegurança em relação à legitimidade de atividades lúdicas destinadas às crianças, frente a outras atividades, ou seja, falam que é importante explorar o lúdico, porque algumas pessoas defendem sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por vezes tomam o lúdico como algo não-sério, como perda de tempo, ou como uma forma descontraída de aprender conteúdos. Nesse sentido, tendem a valorizar atividades alinhadas à preparação para a escola.

Percebemos, ainda, que muitos estereótipos com que a mulher foi representada no passado permaneceram, estendendo-se ao discurso e à prática docente da atualidade: a professora é identificada com a mãe, e tem atributos supostamente naturais expressos na afetividade, docilidade, paciência, doação, abnegação, dentre outros. Estes atributos articulados à relação parental, a ponto de assimilar-se a professora à mãe ou à tia (denominação recorrente na atualidade), têm descaracterizado o desempenho profissional de educadoras de creche.

Conforme identificamos no discurso das professoras é referenciada pela maternagem, na qual os cuidados com a saúde, alimentação e repouso são o próprio desenvolvimento, o próprio educar. A maternagem é apresentada como norteadora da boa prática pedagógica confirmando, de certa forma, a hipótese de trabalho levantada nesta pesquisa, sobre a centralidade dessa referência na educação infantil. O ser mãe, o olhar de mãe, o agir como mãe são os parâmetros eficazes da prática das professoras. Neste caso, o magistério na educação infantil se apresenta mais pelos atributos maternos do que pelo profissionalismo. Em contrapartida, a maioria das professoras ainda entendem a educação infantil com uma função preparatória, a qual assume a responsabilidade de diminuir os problemas existentes nas séries iniciais, tendo, agora, a centralidade no desenvolvimento cognitivo da criança.

Na prática, reconhece-se o pouco avanço havido na educação infantil, especificamente em relação à profissionalização do magistério, muito embora as recentes políticas tenham preconizado um profissional qualificado para atuar nesse nível de ensino, como vimos no decorrer deste estudo. Reforçar essa questão é importante porque por meio de nossa experiência profissional e, também, dos dados coletados nesta

pesquisa, identificamos a professora, assumindo mais a função de mãe do que de profissional, resquício de toda uma história em torno da mulher. Com isso, perguntemos: Até que ponto a referência às práticas maternas dominantes no passado, e persistentes ainda hoje levam a desvalorização do profissional?

Em termos gerais, podemos afirmar que as políticas recentes relativas à criança têm enfatizado a infância como uma fase da vida com características próprias. Assim sendo, a infância é explicada não mais pela categoria simples, mas sobretudo pela categoria concreta, que a explica como um sujeito histórico-social. O direito à educação infantil em creches e em escolas em geral é uma sinalização que a sociedade caminha reafirmando a especificidade da infância.

Enfim, ainda que reconheçamos avanços da legislação e em relação a educação da criança, é necessário enfatizar que muitas instituições da educação infantil continuam à margem dos parâmetros legais. Para a efetivação desses parâmetros, não basta apenas considerar a criança como sujeito de direitos, mas sobretudo, encaminhar e garantir ao professor formação adequada para lidar com essa nova criança.

Nesse sentido, muito ainda tem que ser feito para que as conquistas legais saiam do papel e se concretizem. Não se admite mais uma educação infantil calcada apenas na assistência, embora esta seja importante.

Acreditamos que mesmo com todos os avanços sobre a especificidade da educação infantil alinhada ao desenvolvimento integral da criança, essa significação ainda requer compreensão mais clara, que desvende a complexidade que aí está instalada. O desenvolvimento integral da criança é um processo complexo na medida em que aí estão presentes dimensões sociais, cognitivas, afetivas, culturais, físicas, sanitárias, estéticas.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**-Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEC. 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação – PNE**. João Pessoa-PB. SEC. 2004.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Entre a casa e a escola**: educação do 1º grau na periferia de São Paulo. São Paulo, 1992 (mimeo).

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOLDEMBERG; Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LAVILLE, Chrstian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa de ciências humanas. São Paulo: Artmed, 1999.

MELLO, Guilmar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 2. ed. João Pessoa-PB, Imprensa Oficial, 1956.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVAIS, Maria Eliana. **Professora primária**: Mestra ou Tia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ROUSSEAU, J. J. **EMÍLIO ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

