

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL

Silvia Helena Vieira Cruz

Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará

O texto debate sobre o momento rico e delicado por que passa a educação infantil brasileira, suas contradições e os desafios a serem enfrentados para a melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido pelo educador. Enfatiza a necessidade de se pensar cursos de formação continuada que não apenas promovam informações e desenvolvam habilidades, mas também incrementem ou modifiquem atitudes e valores determinantes para uma ação efetivamente solidária e enriquecedora.

INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira sempre foi marcada pela desigualdade: tanto as possibilidades de acesso a qualquer das formas de atendimento quanto a qualidade desse atendimento têm sido definidas prioritariamente pela classe social da criança. Ainda no final da década de 80, apenas cerca de 40% das crianças de 0 a 7 anos no nosso país eram atendidas por *algum tipo* de programa enquanto 16,9% delas freqüentavam creches e pré-escolas (Brasil/MEC, 1990). Esse fato é altamente preocupante, especialmente se considerarmos as disparidades regionais em termos dos serviços oferecidos e as necessidades geradas pelas condições socioeconômicas da população: apenas a título de exemplo, lembremos que a porcentagem das crianças nessa faixa etária que vivem em estado de pobreza absoluta no Nordeste é de 40%, enquanto a média brasileira é 20% (FIBGE/UNICEF, 1988)¹, e, no entanto, é a região onde se detecta o segundo menor índice de atendimento do país, 1,89% (Souza, 1984).

Por outro lado, enquanto os filhos da população mais abastada sempre foram alvo de preocupações quanto ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, os serviços destinados às crianças pobres, via de regra, restringiram-se à sua guarda, cuidando quase que exclusivamente (e de forma mínima) de sua higiene e alimentação. Vários trabalhos que se debruçaram sobre esse tema, como os de Kishimoto (1986 e 1988) e Kramer (1994), mostram a natureza e as conseqüências nefastas dessa dualidade de atendimentos. Não se pode esquecer também que à tendência marcadamente assistencialista, facilmente identificável nos programas implantados pelo Estado que se destinam às crianças consideradas "carentes", soma-se o fato de que, como demonstrou a pesquisa realizada por Maria Aparecida C. Franco (1984), quanto mais pobre é a família, piores são os serviços a que tem acesso e mais ela é chamada a contribuir com eles.

¹ Tomou-se como critério para a conceituação de pobreza absoluta o indicador "renda *per capita* de até 1/4 do salário mínimo".

A análise das causas das diferentes funções que os serviços destinados a pré-escolares têm assumido apontam tanto para as raízes históricas dos vários tipos de atendimentos como para as concepções de infância subjacentes às iniciativas públicas e particulares que têm a criança pequena como alvo (Abramovay e Kramer, 1984, Campos, 1985 e Kramer, 1987, por exemplo). Nesses estudos fica bastante evidente o quanto a educação infantil é uma questão não apenas pedagógica, mas também social, ideológica e política.

Um marco na história do atendimento à criança no nosso país foi a promulgação da nova constituição. Desde o dia 5 de outubro de 1988, quando entrou em vigor, ela passou a assegurar a educação das crianças de 0 a 6 anos enquanto dever do Estado. E, ao situar a creche no capítulo da educação, deixou muito clara também a função eminentemente educativa que essa instituição deveria assumir. A partir de então, as modalidades creche ou pré-escola deveriam ser definidas apenas em relação à faixa etária das crianças atendidas: creche para as que possuem até 3 anos e pré-escolas para as de 4 a 6 anos².

O direito à educação para esse segmento da população decorreu de um longo processo de lutas e discussões em que os anseios populares, conveniências, preconceitos, conhecimentos científicos e interesses antagonísticos estiveram em jogo. No bojo desse processo, uma nova concepção de educação infantil, pautada na visão da criança cidadã, sujeito histórico e construtora de conhecimentos na interação com o seu meio, começou a ser gestada.

É evidente que essa nova concepção de educação infantil coloca em questão a formação dos profissionais que atuam nessa área. Gostaria aqui de destacar alguns pontos que têm sido tratados acerca desse tema e refletir sobre dois aspectos que me parecem merecer maior atenção: o conteúdo dessa formação e sua metodologia necessária.

NOVAS CONCEPÇÕES, NOVOS DESAFIOS

O Ministério da Educação e dos Desportos, através de documentos recentes, tem divulgado novas concepções acerca da educação dessa faixa etária (0 a 6 anos), que passou a designar *educação infantil*: sua natureza, objetivos, prioridades etc.³ É importante considerar que um dos princípios em que se baseiam as diretrizes gerais da política de educação infantil assumida pelo MEC é que

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (Brasil/MEC, 1993. p.15)

Coerentes com esse princípio, as diretrizes pedagógicas explicitadas nesse documento expressam no-

vos conceitos de criança e de educação infantil. A criança é vista como um ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico que produz e é influenciada pela sua cultura que se desenvolve através das interações que estabelece no seu meio físico e social num processo que, "embora siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos individuais peculiares a cada uma delas" (Brasil/MEC, 1993)⁴.

Nos últimos anos, vários especialistas e pesquisadores da área têm divulgado concepções muito semelhantes acerca da criança e de seu desenvolvimento, as quais se contrapõem a idéias bastante arraigadas entre nós que enfatizam a falta, a inadequação e o provável fracasso das crianças pertencentes às camadas populares. Essas novas concepções são baseadas em conhecimentos recentes acerca das necessidades da criança e de seu desenvolvimento que apontam para a urgência da redefinição do papel do atendimento pré-escolar. Entre essas pesquisas⁵, dois grupos podem ser destacados: o que indica que mudanças conceituais profundas ocorrem nos seis primeiros anos de vida das crianças (Anderson e Shane; Bruner; Bronfenbrenner; Carey; Evans; Piaget; Piaget e Inhelder; Piaget e Szirinska; Rogoff et al.; Shane) e o que mostra que essas mudanças permitem reinterpretar teorias sobre a gênese e a estrutura do conhecimento e a sua relação com as experiências iniciais das crianças (Berry e Dasen; Berry; Carey; Carraher, Carraher e Schiliemann; Cole e Bruner; Cole e Scribner; Cole et al.; Dasen; Greenfield). É necessário acrescentar ainda as contribuições de Luria, 1988, e Vygotsky, 1984 e 1989, para compreender e valorizar a construção social do conhecimento e a intervenção do educador.

Por outro lado, os novos documentos divulgados pelo MEC trazem uma mudança fundamental em relação às funções da educação destinada a essa faixa etária: a integração entre as diversas necessidades da criança que devem ser contempladas, sendo o cuidado e a educação vistos como funções *complementares e indissociáveis*, além de complementares aos cui-

- 2 Vale assinalar que essa divisão é passível de questionamento. Maria Lúcia A. Machado considera que tal separação pode implicar um certo abandono das crianças menores (incluídas na modalidade creche) e o critério para adotar-se a idade de 3 anos não tem uma clara justificação teórica. O fato de as diferenças serem muito fluidas entre crianças na faixa de 0 a 6 anos deveria servir de base para que toda essa etapa em que a educação não é compulsória fosse tratada em bloco (depoimento pessoal).
- 3 Uma boa novidade que logo chama a atenção nesses documentos é a contribuição, como consultores e colaboradores, de pesquisadores e profissionais que atuam na área de educação infantil.
- 4 Não se pode deixar de registrar o avanço dessa concepção em relação às contidas em documentos anteriores em que transparecia uma idéia de carência e de falhas que a educação pré-escolar deveria suprir. Além disso, mostra-se sensível às diferenças individuais entre as crianças.
- 5 Citadas por Regina A. de Assis, 1986. p.68.

dados e educação efetuados pela família⁶. Assim tornam-se objetivos da educação destinada a essa etapa do desenvolvimento do indivíduo:

(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (Brasil/MEC, 1993. p.17)

A idéia de que a educação da criança pequena necessariamente inclui "todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar', todas fazendo parte integrante do que chamamos de 'educar'" (Campos, 1994b. p.35) está sintetizada na expressão *educare* (também a palavra latina que designa educação), que funde as palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado), criada há cerca de 20 anos por Bettye Caldwell, psicóloga norte-americana. Entre nós, essa imbricação entre a educação e o cuidado da criança pequena apenas começa a ser apontada por alguns autores (além do texto de Campos, referido acima, podemos citar os de Sonia Kramer, 1994, e Lenira Haddad, 1995). E, no caso de educação infantil brasileira, tem sido importante a denúncia não só da necessidade de a creche assumir sua função educativa como também de a pré-escola (muitas vezes transformada em escola preparatória para o sucesso no primeiro grau) estar mais atenta a outros aspectos da criança e de seu desenvolvimento que têm sido minimizados ou mesmo desconsiderados por ela. Nesse sentido, tem profundas repercussões a afirmação de que os cuidados com a saúde, a proteção contra os perigos físicos, as relações afetivas estáveis, a compreensão e o apoio na aquisição de diversos tipos de habilidades estão entre as muitas necessidades de todas as crianças, independente da classe social à qual pertençam (Campos, 1994b. p.34).

Aqui no Brasil, a cisão entre o cuidar e o educar sempre foi bastante marcante. Desde os primórdios dos serviços voltados para as crianças pequenas, podemos constatar a evolução e consolidação dessa dupla identidade, restringindo-se as antigas "escolas maternais" (inspiradas nos asilos franceses) à guarda dos filhos dos operários, ao passo que os "jardins-de-infância" (de influência froebeliana) eram destinados à educação das crianças pertencentes às camadas médias e superiores; tal diferenciação persiste até os nossos dias na tendência, ainda dominante, de identificar a creche (versão atualizada das escolas maternais) com assistência e pré-escola (derivada dos jardins-de-infância) com educação. Assim, a proposta de se discriminar a creche da pré-escola apenas em termos da idade das crianças atendidas é dificultada pelas concepções ainda vigentes da função de cada um

desses serviços, como foi constatado por Campos, Rosemberg e Ferreira (1993).

Na verdade, entre nós, o conceito de educação infantil ainda é tão parcial e incompleto que, tanto no interior das creches como no das pré-escolas, assistimos à separação, sempre que ela é possível, entre as atividades mais relacionadas aos cuidados quanto à saúde e higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas. Uma das consequências disso é que, como as crianças menores solicitam mais intensa e freqüentemente cuidados do primeiro tipo, e ainda persiste a crença de que elas não podem aproveitar nem necessitam de maiores atenções em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, quanto menor é a criança, menos se exige da formação e mais se confia apenas no "jeito" de quem vai lidar diretamente com ela. Em levantamento preliminar realizado por Campos, Grosbaum, Pahim e Rosemberg (1991) constatou-se, inclusive, que, dos três fatores que contribuem para determinar a posição do profissional da educação na hierarquia de cargos e funções de uma instituição, dois são a idade da criança (quanto menor a criança, menor o prestígio) e a proximidade com o cuidado do seu corpo (quanto maiores os cuidados, também menor é o prestígio da profissional).

Assim, a imbricação entre a educação e o cuidado da criança pequena, que tantas implicações acarreta desde a concepção da educação infantil, à definição de papéis, estabelecimento de rotinas, elaboração e desenvolvimento de atividades etc. deve enfrentar muitas dificuldades não só devidas à sua novidade, mas, principalmente, por envolver concepções e preconceitos muito arraigados.

Temos, portanto, um grande e fundamental desafio a enfrentar: a mudança na concepção tanto da criança e de seu desenvolvimento quanto na própria idéia de educação infantil.

CAMINHOS A SE PERCORRER

Nas recentes diretrizes para uma política de recursos humanos divulgadas pelo Ministério da Educação e do Desporto são levadas em conta as novas atribuições do educador infantil: assumindo que esse profissional tem como função educar e cuidar, de forma integrada, da criança de 0 a 6 anos, considera que ele deve ter formação inicial em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. E há o cuidado de assinalar que tanto a formação do profissional de educação infantil como a de seus formadores deve pautar-se nas

6 O reconhecimento da realização dessas tarefas pela família e a sua consideração como parceira — e não a quem se precise substituir ou com quem se deva competir, devido a sua incompetência para tanto — também precisam ser anotados como avanços significativos em relação às concepções anteriormente em voga.

diretrizes expressas nesse documento (Brasil/MEC, 1993). Também entre as considerações sobre as alternativas pedagógicas da educação infantil e da formação de seus profissionais, contidas no relatório-síntese do encontro técnico realizado em Belo Horizonte, em abril do ano passado, está explicitada uma clara posição em relação a esse tema:

Se a educação infantil fundamentar-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil. (Brasil/MEC, 1994b. p.78)

Um outro ponto que é necessário destacar entre as diretrizes contidas no documento "Política de Educação Infantil-proposta" é o compromisso de que devem ser criadas condições para que, no prazo máximo de oito anos, os profissionais que ainda não possuem a qualificação mínima de nível médio a obtenham. Coerentemente, entre as ações prioritárias propostas estão "o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente aquelas que visem à promoção da função educativa da creche" e a "promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil", referindo-se especificamente como "prioridade de investimento, a curto prazo, a criação de cursos emergências, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério (Brasil/MEC, 1994b. p.24-5).

Nesse momento de redefinições, tão rico e tão esperado, parece-me que alguns cuidados precisam ser tomados no sentido de procurar evitar erros antigos. É necessária atenção redobrada para que essa busca de melhor formação tenha maiores chances de sucesso. Assim, causa preocupação a referência a cursos *emergenciais*, que nos remetem às já tão conhecidas ações desarticuladas, esporádicas e superficiais, que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às nossas crianças. Preferimos pensar numa formação continuada, que tenha compromisso com a qualidade e não com números enganadores, que não expressem avanços reais e sirvam apenas para impressionar o grande público.

Mas, há necessidade, de fato, de se pensar em formação do educador infantil?

Para responder a essa questão é preciso pensar no quadro atual e nas possibilidades hoje disponíveis. Dados recentes do MEC nos informam sobre a persistência do baixo nível de formação dos profissionais que trabalham nas nossas creches e pré-escolas (denominações ainda referentes à função do estabelecimento e não à faixa etária atendida): na pré-escola predominam professores com habilitação de magistério,

em nível de 2º grau, mas em vários estados do país há altas taxas de professores considerados leigos, isto é, sem titulação necessária⁷; e um grande contingente de profissionais que lida diretamente com as crianças nas creches sequer concluiu a escolaridade fundamental.

É preciso considerar, ainda, que os cursos de magistério existentes atualmente não contemplam no seu currículo a faixa de 0 a 4 anos; quando tratam das crianças pequenas, geralmente enfocam a faixa de 4 a 6 anos, que vem sendo atendida pela pré-escola, e, prioritariamente, detêm-se no seu desenvolvimento cognitivo. Também no nível do 3º grau quase não há possibilidades de se realizar a formação necessária para o trabalho com essa faixa etária. Nos cursos de Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social (cursos dos quais provém a maioria dos poucos profissionais com nível superior que atuam nessa área) não costumam ser incluídas disciplinas voltadas para a educação e, muito menos, para o cuidado das crianças pequenas. Assim,

os jovens brasileiros que se interessam em seguir esta carreira de educador de creche não dispõem de oportunidades educacionais regulares para a sua formação, contando apenas com raros e esparsos treinamentos que carecem de continuidade e sistematicidade. (Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo, 1992. p.145)

Constata-se, portanto, que, atualmente, a escolaridade, por si somente, não é uma garantia de preparação para o trabalho com educação infantil. Tendo-se em vista esse preocupante quadro, torna-se compreensível (e até desejável) que haja uma ênfase no "jeito" (isto é, em características de personalidade) e na experiência profissional no processo de seleção das pessoas que vão trabalhar com as crianças pequenas, especialmente nas creches. Em outras palavras, infelizmente, torna-se necessário privilegiar aspectos pessoais que, circunstancialmente, tenham sido desenvolvidos.

Por outro lado, não se pode esquecer a questão da carreira profissional do trabalhador dessa área. A associação das idéias, tão difundidas, de que basta gostar de crianças para cuidar (no sentido mais restrito) delas, e que essa tarefa é incumbência do sexo feminino, tem levado à aceitação de pessoas com pouca ou nenhuma formação e, portanto, à sua baixa remuneração. Isso traz péssimas conseqüências para as crianças, pois, além de terem um atendimento empobrecido e eventualmente inadequado, muitas vezes ficam sem possibilidade de formarem laços afetivos consistentes, pois há uma grande rotatividade entre

7 Em vários estados, geralmente das regiões Norte e Nordeste, mais que um terço dos docentes das pré-escolas não concluíram o 2º grau (em qualquer modalidade, não especificamente o magistério), sendo que no Maranhão e na Bahia 13,8% e 21,7%, respectivamente, não terminaram nem o 1º grau. Brasil/MEC/SEF/DPE/COEDI, *Educação infantil no Brasil: situação atual*, 1994a. p.41-2.

essas profissionais⁸. Além dos baixos salários, a alta rotatividade pode ser explicada também pelo desprestígio da profissão, falta de perspectivas em termos de carreira e más condições de trabalho, tais como longas jornadas e proporção adulto/crianças inadequada, que provocam *stress* físico e emocional.

Assim, além de contribuir para uma preparação adequada aos profissionais, cursos de formação continuada também poderiam constituir elementos importantes para a definição de uma carreira profissional com níveis de competência delimitados e faixas salariais diferenciadas. Esse aspecto da valorização profissional é enfatizado nas considerações de que "uma Habilitação Parcial em nível de 2º grau, mas que não inclui os componentes curriculares do Núcleo Comum, tendo carga horária mínima de 300 horas iria reproduzir e reforçar o estigma existente com relação aos profissionais de creche, que são desprestigiados, considerados subqualificados", como enfatizam Souza e Kramer (1992), o que levaria a uma diferenciação salarial em relação aos professores de pré e de 1º grau, que possuem Habilitação Plena. Essa questão insere-se numa preocupação com a dimensão política da formação do educador infantil. Sonia Kramer (1994) chama a atenção para isso, reivindicando

uma diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de afinidades que tenham uma periodicidade e que estejam organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam. (p.23)

Essa autora entende que "esse processo deve redundar em aumento gradativo dos salários dos profissionais, ao longo de sua carreira, fruto da realização/participação de/em atividades de formação permanente".

PENSANDO SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS QUE JÁ TRABALHAM NESTA ÁREA

Em diversos países, tanto pertencentes ao chamado Primeiro Mundo (especialmente a Suécia, a Dinamarca, a Itália, a França, a Inglaterra e os Estados Unidos) como alguns da América Latina (Chile, Venezuela e Cuba, por exemplo), é evidente um crescente interesse pela educação infantil. Esse interesse é respaldado não só pelos resultados de pesquisas mas, sobretudo, por um compromisso efetivo com a infância. E uma das decorrências lógicas da importância crescente que tem sido atribuída às experiências proporcionadas aos pré-escolares é a preocupação com a formação do educador que vai propor, acompanhar e avaliar essas experiências.

Aqui no Brasil, como já vimos, ainda estamos muito longe de podermos contar com um corpo de

profissionais realmente competentes atuando nas diversas instituições públicas ou privadas espalhadas pelo país. A grande maioria dos que possuem escolaridade mais elevada (mesmo que não tenham se beneficiado com estudos especializados na área) assumem postos de direção, coordenação, supervisão ou assessoria, enquanto não se exige quase nada em termos de formação daquela⁹ que mais tempo passa com as crianças e que exerce influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos, formação de personalidade. Via de regra, essa profissional pode contar apenas com os saberes oriundos das suas vivências enquanto membro de um determinado grupo social e os que vai conseguindo acumular (em geral, sem as condições de reflexão e sucessão que favoreceriam o seu enriquecimento) ao longo da sua experiência de trabalho, tornando-se a executora do planejamento (quando este existe) pensado por alguma instância superior. Assim, soma-se à cisão entre quem cuida e quem educa a cisão entre quem planeja e quem executa.

Essa dicotomia marcante entre o pensar e o agir parece ter raízes bem antigas. Como aponta Sodré (1988) numa interessante análise, a forte separação entre o trabalho braçal (ainda associado ao trabalho escravo) e o trabalho intelectual (tido como típico das pessoas consideradas "de bem") marcou as chamadas "cultura colonial" e "cultura de transição". Essa separação, tão entranhada na nossa herança cultural, tem dificultado a integração entre teoria e prática e a elaboração de propostas curriculares mais adequadas e de melhor qualidade, além de favorecer à perpetuação do quadro de desqualificação e desprestígio dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

A desqualificação e o desprestígio profissional envolvem certos desconhecimentos e/ou inabilidades e certas atitudes em relação à criança e à educação infantil que precisam ser considerados ao se pensar um curso de formação para o educador infantil em qualquer nível. As opiniões convergem em relação ao nível de 2º grau como sendo o mínimo desejado; no entanto, o número de profissionais que não concluíram o 1º grau atuando nessa área é tão grande que ainda há a necessidade de serem oferecidos, num pri-

8 Em recente levantamento realizado nas creches conveniadas de Belo Horizonte, por exemplo, constatou-se uma grande porcentagem de profissionais que estavam há apenas 1 ano nas creches (39,1%), sendo que a maioria do pessoal (58,7%) não havia completado 2 anos de trabalho (IRHJP/MEC-SMDS/PBH, *Diagnóstico das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*, 1993. p.25).

9 A referência é propositadamente feita ao gênero feminino, uma vez que uma das características dessa área é ser dominada quase que totalmente pelas mulheres (Campos, Grosbaum, Pahim e Rosemberg, 1991). O uso do gênero masculino será reservado às passagens em que está incluída uma perspectiva de futuro, em que a presença masculina precisa ser estimulada, uma vez que é muito benéfica para o desenvolvimento da criança.

meiro momento, cursos supletivos nesse nível¹⁰, procurando evitar, ao máximo, os perigos de aligeiramento da formação que tal tipo de curso potencializa. Esse curso deve, portanto, não só promover informações e desenvolver habilidades necessárias, mas também trabalhar (no sentido de incrementar ou modificar) atitudes e valores implicados no trabalho solidário do pessoal da creche ou pré-escola junto às crianças e suas famílias. Só assim o objetivo maior que é promover a educação de maior qualidade poderá se efetivar.

Penso que as informações têm como objetivo permitir repensar, sistematizar, situar em contextos mais abrangentes, ampliar e enriquecer os conhecimentos que a profissional já acumulou, dando-lhe elementos para terem compromisso maior com o seu trabalho e atuar de forma mais adequada, consistente e proveitosa.

Dois grandes conjuntos de informações, intimamente relacionados, precisariam ser trabalhados:

a. As informações referentes à criança e sua família, especialmente sobre:

- o desenvolvimento infantil nas suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, social e motora), que devem focalizar a criança concreta, localizada histórica e socialmente, aumentando as possibilidades de o educador observar e entender as suas crianças, propor e acompanhar atividades com elas;
- a história, as condições socioeconômicas, os costumes, os valores, as brincadeiras etc. das famílias, que, além de aproximarem o educador do mundo da criança, fornecendo dados para uma leitura mais realista (o que pode ocorrer ou não, dependendo dos preconceitos em jogo), também são preciosos para a definição de ações, de qualquer tipo, que envolvam os usuários da creche.

b. Informações relacionadas à creche/pré-escola e ao trabalho que deve desenvolver junto às crianças e suas famílias, como:

- pequeno histórico e situação atual do atendimento à criança no Brasil, a fim de contextualizar a sua ação e fornecer elementos para uma visão crítica dos diversos programas em andamento e dos desafios que essa área precisa enfrentar;
- tópicos de Linguagem, Matemática, Ciências, Artes e atividades físicas que aumentem a sua bagagem cultural e autonomia intelectual e desenvolvam a sua sensibilidade; informações sobre o delineamento da programação, planejamento de rotinas e atividades, organização do espaço e dos materiais, elaboração de avaliações etc. que o capacitem a realizá-los de forma adequada e coerente com uma determinada concepção de criança e do papel da educação infantil;
- dados sobre as necessidades e problemas nutricionais da infância, organização de cardápios etc. e sobre a saúde da criança pequena (cuidados básicos, principais intercorrências, dentição, promoção de hábitos saudáveis, primeiros socorros, por

exemplo) como forma de embasar um melhor trabalho nessa área.

- ética, legislação sobre a criança e sobre o funcionamento de creches e pré-escolas.

É preciso enfatizar que todas as informações do primeiro grupo são essenciais para se pensar o papel da creche e da pré-escola, planejar e desenvolver qualquer atividade com as crianças e/ou suas famílias; no entanto, um curso, por mais completo que se imagine, não pode ter a pretensão de esgotar nenhum desses ou de outros temas. Trabalhar dados básicos e sensibilizar os alunos para a necessidade de continuar e aperfeiçoar o processo de busca de informações como parte integrante da sua prática profissional já é uma grande conquista.

Vale salientar também o que pode parecer óbvio: o currículo necessário à formação do educador não pode ser confundido com o destinado às crianças. Uma finalidade básica do conteúdo de um curso para profissionais de creches/pré-escolas é contribuir para suprir a necessidade de o educador ter "seu conhecimento sistematizado sólido, que lhe possibilite ter seu próprio conhecimento mediado por conceitos, ao invés de ser orientado apenas pelo senso comum", como assinala Oliveira (1993). A presença de disciplinas que contemplem conteúdos de Linguagem, Matemática ou Ciências, por exemplo, não significa que o educador deva dar aulas de Linguagem, Matemática ou Ciências.

A forma como utilizará esses conhecimentos vão depender do projeto educacional da instituição em que ele atua, o qual ele deve ajudar a construir. No entanto, são conhecimentos valiosos considerando-se que o educador é um parceiro privilegiado do desenvolvimento da criança pequena e, portanto, deve ter capacidade e sensibilidade para mediar a relação entre ela e o meio em que vive, ajudando-a a construir significados, adquirir novas capacidades e a constituir-se como sujeito. Considerando-se os conhecimentos enriquecidos e/ou adquiridos na sua formação, espera-se que esse educador valorize sempre o papel de jogos e brincadeiras e considere as características primordiais do pensamento infantil (como a sua concretude, o egocentrismo, as rudimentares noções de espaço e tempo, a moralidade heterônoma etc.) e as suas necessidades afetivas e sociais.

Penso que, entre as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, contribuindo para instrumentalizar o educador a realizar um trabalho de maior qualidade, destacam-se a observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentração do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da crian-

10 Uma experiência piloto está sendo desenvolvida desde o início de 1995, em Belo Horizonte. Trata-se do curso supletivo em nível de 1º grau integrante do Projeto de Capacitação do Educador Infantil de Belo Horizonte, do qual participam a Fundação Carlos Chagas, a Prefeitura de Belo Horizonte, o Instituto João Pinheiro e a AMEPPE — Associação Movimento Popular Paulo Eglert.

ça, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo. Ambas são habilidades bastante difíceis de desenvolver, apesar da aparente simplicidade, mas imprescindíveis para que o educador, valendo-se dos conhecimentos já mencionados (e aprimorando-os), faça uma correta análise das diversas situações que compõem o estar junto com a criança e possa nelas interferir de uma maneira adequada, enriquecedora.

Não se pretende aqui esgotar todas as habilidades e competências necessárias a qualquer educador. Muitas poderiam ser listadas, pois, infelizmente, mesmo no nível universitário, é preciso empenho em desenvolver ou, no mínimo, melhorar a possibilidade de o aluno realizar certas tarefas (tais como ler textos e redigir relatórios) para as quais a própria escolarização deveria tê-lo habilitado.

Gostaria de lembrar, porém, que as disciplinas que tratam de Linguagem, Matemática, e Ciências (físicas, biológicas e sociais) precisam cuidar da necessidade de desenvolver nos seus alunos a capacidade de propor situações (ou de aproveitar as que se apresentam) para ajudar as crianças a, de maneira interessante e prazerosa, constituírem conceitos e relacioná-los, aumentando a compreensão do seu meio. Por outro lado, também considerando essas características, os educadores precisam aprender a estimular e coordenar atividades relativas às Artes (música, dança, teatro, desenho, pintura etc.) e ao desenvolvimento motor — o que é fundamental, principalmente se considerarmos o quanto a nossa tradição escolar as relega a segundo plano, apesar da sua importância para o desenvolvimento do indivíduo e de termos em nossa cultura elementos tão diversos e propícios para o trabalho nessa área.

Possuir as informações e habilidades necessárias devem aumentar a autoconfiança do educador e melhorar as chances de ele sentir prazer no seu trabalho; no entanto, não se pode esquecer a importância das suas atitudes e opiniões envolvidas nesse trabalho. Acredito que esta é uma questão crucial e determinante, pois mesmo um educador aparentemente bem informado e competente pode ter sua possibilidade de realizar um bom trabalho totalmente prejudicada por atitudes e opiniões errôneas ou negativas tanto na concepção da função social e pedagógica da creche ou pré-escola e do seu papel como educador infantil como na concepção de criança (especialmente da criança pobre) e de seu desenvolvimento.

Considerando que a opção pelo construtivismo ou sociointeracionismo é um aspecto fundamental em importantes propostas que têm sido elaboradas¹¹ e que ela implica grandes mudanças na conduta das educadoras, acredito ser necessário pensar com mais atenção no que isso significa.

Em primeiro lugar, há um ponto fundamental para a possibilidade de adoção dessas teorias: “para se perceber o aluno como *sujeito* do seu desenvolvimento, *agente ativo* do seu processo de aprendizagem, *construtor* dos seus conhecimentos, é preciso acreditar, de fato, na capacidade desse aluno refletir, estabelecer relações, julgar, articular idéias, tirar conclusões, abstrair, raciocinar” (Cruz, 1994. p.143).

Portanto, exige uma mudança radical de postura em relação à criança pobre usuária da creche ou pré-escola, em geral vista como menos capaz, portadora de deficiências, carente das habilidades e conhecimentos esperados pelos educadores. E acredito que essa revolução interna implica uma outra, uma revolução copernicana no interior do grupo: a fonte do saber não pode continuar sendo a educadora, ela precisa tornar os alunos co-autores do processo de aprendizagem deles e renunciar ao seu papel de “prima-dona”; precisa aprender a dirigir esse processo e, como um bom diretor, levar os alunos, agora atores principais, ao melhor que eles podem.

Conseqüentemente, a concepção de disciplina, geralmente tão cara aos educadores, precisa ser alterada, passando a ser percebida como um meio para alcançar determinados objetivos (e não como um fim em si mesmo). Compreender e aceitar que é necessária certa agitação, desordem, barulho ou mesmo “bagunça” em muitas das atividades desenvolvidas com crianças pequenas, sem que isso signifique uma ameaça à sua autoridade ou ao seu autoconceito de boa educadora, é um desafio que não pode ser menosprezado¹². Geralmente essas situações geram muita ansiedade e um desejo de, rapidamente, “controlar o tumulto”.

Tais mudanças tornam-se imprescindíveis para a adoção de qualquer proposta pedagógica que pressuponha o respeito ao aluno (ao seu saber, ao seu ritmo de aprendizagem, ao seu estilo cognitivo etc.) e que seja fundada na confiança na sua capacidade intelectual. Na verdade, essa postura de respeito e de confiança já seria tão benéfica para a aprendizagem das crianças que quase qualquer método ou técnica que a professora utilizasse com segurança seria eficiente. Portanto, incentivar essa postura parece ser muito mais importante do que pressionar para a adoção de um outro método/técnica. Além disso, os profissionais de uma determinada instituição devem ter o direito de optar pela adoção ou não das linhas teórico-metodológicas que lhes forem apresentadas.

Nesse sentido, é preciso rever a visão preconceituosa que essas profissionais muitas vezes têm dos valores, hábitos e costumes das famílias usuárias das creches e pré-escolas públicas a fim de, realmente, poder torná-las como parceiras e utilizar o conhecimento acerca desses temas na elaboração de propostas que tenham significado para as crianças e ampliem seus conhecimentos. Outra conseqüência dese-

11 São exemplos o *Projeto professor da pré-escola* (Fundação Roberto Marinho-MEC, 1991), a *Reorientação curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil* (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1989-1992) e a *Proposta Pedagógica para Pré-Escola* (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 1994).

12 Por outro lado, é preciso cuidado para evitar o extremo oposto de assumir uma postura *laissez-faire*, muitas vezes identificada como típica do “método construtivista”, em que as crianças são abandonadas à própria sorte para que, sem nenhuma interferência (inclusive sem qualquer disciplina), “aprendam com a experiência”.

jável da mudança de postura necessária seria a renúncia ao proselitismo moral, estético e religioso, um direito que as educadoras, em geral, se atribuem. Isso não significa que as educadoras, e somente elas, tenham essa característica. Elas apenas reproduzem, em geral sem a consciência disso, os preconceitos veiculados pela ideologia dominante. E a escola, infelizmente, tem sido um espaço privilegiado de transmissão/atualização desses preconceitos.

Torna-se necessário esclarecer, no entanto, que atitudes e opiniões positivas em relação às crianças e famílias usuárias dos equipamentos públicos, em última instância aos pobres, não significa concordar com todas as opiniões e crenças que elas puderam ou precisaram desenvolver ou com todas as práticas a que foram levadas a desenvolver. Significa, sim, o respeito e o reconhecimento do que elas possuem de positivo e a compreensão das causas socioeconômicas que as engendraram, evitando a atribuição de responsabilidades que transformam vítimas em vilões — o que é muito comum acontecer, pois confirma e reforça preconceitos bastante disseminados a respeito do pobre/negro/"nortista"/etc. e diminui ansiedades que poderiam aflorar.

Ao se pensar na formação do educador infantil, é preciso ter claro quão difícil são essas mudanças, quantos estereótipos é preciso abandonar, o grau de ansiedade que isso pode levantar, a intensidade das resistências que é necessário superar; trata-se, nas palavras de Ecléa Bosi (1992), de uma verdadeira "conversão". Portanto, é preciso se reconsiderar a importância geralmente atribuída às estratégias a serem utilizadas nesses cursos, se pretendemos, realmente, melhorar a formação do educador infantil.

Em geral, a transmissão de conhecimentos é a tônica nos cursos de formação. Talvez porque seja essa a nossa tradição ou porque nos consideramos com mais competência para isso "ensinamos" conteúdos, "passamos" informações com frequência e razoável facilidade. No entanto, muitas vezes não percebemos o quanto essa postura é contraditória e fere os princípios e idéias que estamos querendo transmitir, pois, em geral, tratamos os nossos alunos da mesma forma que esperamos que eles não tratem as suas crianças: como se não soubessem nada ou quase nada, não criassem, não raciocinassem, não atribuíssem significados. E não podemos esperar que eles tenham uma relação com as suas crianças diferente da que com eles estabelecemos. A experiência vivida num curso de formação precisa ser modelar para o educador. Assim, a preocupação com a construção de conhecimentos e valores envolvidos na edificação da personalidade e da cidadania, no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da solidariedade, da cooperação e da autonomia precisa estar presente em todo o curso, permear todas as atividades nele desenvolvidas.

Um aspecto da forma como geralmente são conduzidos os cursos de formação (que, sintomaticamente, são muitas vezes denominados de cursos de reciclagem) é a desconsideração pelo que os seus alu-

nos já conhecem. Segundo o próprio Jean Piaget (1975 e 1986, por exemplo), quando entramos em contato com algo novo, procuramos assimilá-lo às nossas estruturas mentais, ao que já conhecemos, e é a partir desse confronto que lhe atribuímos sentido. Assim, como enfatiza Lino de Macedo (1987), para o estudo dessa forma diferente de compreender a aquisição dos conhecimentos, é fundamental partir da reflexão sobre a prática profissional das pessoas — uma preocupação quase totalmente ausente nesses encontros, em que os educadores permanecem passivos diante do que é "passado", não encontrando espaço nem para expor as suas percepções, dúvidas e críticas sobre esse saber que lhes é apresentado nem para pensar sobre o saber que vêm construindo ao longo do tempo.

Estudos sobre mudança conceitual, na área do ensino de Ciências, são bastante esclarecedores e ilustrativos a esse respeito.

Nos últimos anos, várias pesquisas têm evidenciado que, mesmo após a conclusão de cursos de nível superior de Ciências, pode-se detectar nos ex-alunos concepções "errôneas" sobre inúmeros conceitos científicos importantes, concepções que já possuíam ao ingressarem nesses cursos e que eram distintas das que aí lhes são "ensinadas"¹³. Como relata Schinetzler, tais pesquisas atribuem essa persistência

ao fato de os professores de Ciências ainda não as levarem em conta, uma vez que não ensinam a partir delas (concebem seus alunos como tábulas-rasas) e utilizam procedimentos de avaliação que solicitam a "resposta certa", impedindo que os alunos manifestem como realmente entendem os conceitos. (Driver e Erickson; Osborne e Wittrock; Gilbert e Watts; Hashweh; apud Schinetzler, 1993. p.57)

Além das aulas, em que pretendem transmitir os conhecimentos teóricos considerados necessários, alguns cursos incluem oficinas para tratar temas específicos, como sugerem Oliveira e Ferreira (1992): "vivências de trabalho nas áreas expressivas (literária, musical, plástica, cênica); atividades voltadas para o domínio de habilidades de confecção de material didático (bonecos, cartazes, jogos, cenários etc.)". É fundamental a importância dessas oficinas, não só por propiciarem experiências com novos materiais e vivências inusitadas e desafiadoras, mas por estimularem a articulação das percepções e sentimentos que elas suscitam com aspectos teóricos estudados.

Quando bem planejadas e conduzidas, tais oficinas se constituem em momentos privilegiados em que os alunos se envolvem com o tema desenvolvido e o prazer de aprender é visivelmente maior. Um dos motivos mais frequentemente apontados para isso é

13 Na verdade, isso não ocorreu, pois, como ironicamente lembra David Carraher (1991), da mesma forma que um vendedor não pode se orgulhar de ter vendido um carro sem que ninguém o compre, também o professor não pode afirmar que ensinou se não houve aprendizagem.

que é bom aprender técnicas que podem "aplicar" com as crianças, isto é, sentir-se mais bem instrumentalizadas para desenvolver bem o seu trabalho (vale registrar que, embora poucas se refiram a isso, é evidente o quanto elas próprias, em geral, se divertem nessas atividades).

Será que não é possível integrar essas oficinas ou vivências às próprias "disciplinas" (que, sisudas, sempre parecem auferir mais prestígio)? Penso que elas poderiam ser uma das atividades aí desenvolvidas em que a tão propalada integração entre a teoria e a prática fosse mais marcante. Visitas a instituições, pequenos levantamentos, aplicação de instrumentos, elaboração e acompanhamento de atividades específicas com as crianças etc. poderiam fornecer um rico material a ser analisado individualmente e pelo grupo.

Além de propiciarem o contato com as pessoas, materiais e situações que compõem o cotidiano da creche/pré-escola numa outra perspectiva, tais atividades podem propiciar a aprendizagem ou aperfeiçoamento de competências que implicam habilidades físicas e intelectuais desejáveis que dificilmente seriam trabalhadas na típica rotina de sala de aula: criação de materiais, textos, músicas ou peças teatrais, realização de entrevistas e observações, análise de dados, elaboração de relatórios etc.

É preciso mudar a concepção de que devemos trabalhar com adultos apenas no nível teórico e racional, levando-os a lidar somente com conceitos, idéias, suposições. De fato, a partir da adolescência o indivíduo pode ter acesso àquelas operações caso desenvolva o pensamento formal, mas mesmo que usufrua dessas possibilidades, qualquer pessoa se beneficia enormemente com situações em que possa observar, participar ou conduzir ações concretas relacionadas à educação. As dificuldades que se apresentam, os prazeres proporcionados, as trocas e as lições possíveis são experiências intransferíveis e insubstituíveis.

Além disso, essas atividades podem fornecer rico material para se trabalhar o conjunto de valores e de saberes culturais e vivenciais do educador de creche. Para esse trabalho, no entanto, apenas a utilização dessas atividades (e muito menos as discussões de textos que predominam na maioria das aulas) parece ser insuficiente. É necessário que se busque estratégias específicas para que as educadoras se conscientizem de algumas de suas concepções, se sintam insatisfeitas com elas e adotem outras.

Esse processo de mudança é mais complexo e difícil do que pode parecer à primeira vista. A psicanálise nos revela que toda mudança produz ansiedades paranóides (pelo perigo que representa o novo e desconhecido) e depressivas (pela perda de um esquema referencial e de um certo vínculo que a aprendizagem de novo sempre envolve). E é o aumento dessas ansiedades que mobilizam as técnicas defensivas que estruturam a resistência à mudança. Os mecanismos defensivos cristalizam estereótipos, provocam dissociações (principalmente entre o pensar, o atuar e o sentir) e levam ao estancamento da possibilidade de aprender com as experiências; nas pala-

bras de Pichon-Revière (1982), "operam como obstáculo epistemológico na leitura da realidade"¹⁴. Trata-se de um grande desafio, portanto, pensar como promover e ajudar a elaborar essa mudança.

Enquanto não dominamos técnicas adequadas para realizar esse trabalho, precisamos, no mínimo, estar conscientes de que modificar ou ampliar conhecimentos e habilidades não é uma atividade meramente racional, mas envolve a pessoa na sua totalidade. Sentimentos, crenças, preconceitos, valores e atitudes permeiam esse processo, motivam as ações; ignorá-los não impede a atuação deles. As pessoas sempre reorganizam e atribuem significados pessoais (que têm cores particulares, mas são marcados pelos dos grupos a que pertencem) a tudo que lêem, ouvem, observam, realizam. Levá-los em conta é muito mais frutífero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas descobertas em áreas que pesquisam o desenvolvimento humano nos obrigam a encarar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas como um benefício desejável para todos e não, como freqüentemente se observa, como um luxo. E envolvido diretamente na grande maioria dos itens que integram um atendimento de qualidade está o educador da creche ou pré-escola.

Uma dimensão filosófica assumida como importante do documento que trata dos critérios de qualidade de cuidado/educação infantil da Rede da Comunidade Européia de Atenção à Infância e outras Medidas para Reconciliar as Responsabilidades de Trabalho e Família é que a definição de qualidade é relativa:

O documento procurou definir a qualidade com base nas necessidades das crianças consideradas a partir de valores que correspondem a que os autores entendem como direitos da criança. (...) Ela será sempre marcada por nossos valores, que refletem nossas crenças, que nunca são objetivas. (Jensen, 1994. p.161)

E uma crença expressa pelos autores desse documento é que profissionais que tenham amor ao seu trabalho e nele se sintam à vontade, demonstrem carinho e atenção às crianças e criem um ambiente es-

14 Não é incomum que a forma como são conduzidas iniciativas que objetivam divulgar novas idéias e técnicas contribuam para o incremento ou cristalização dessas resistências ao desconsiderar as concepções das profissionais, transmitir a impressão de que, por ser errado e ineficiente, elas devem "esquecer" o que vêm fazendo, valorizar de maneira exacerbada e equivocada teorias que elas desconhecem, não lhes oferecer, de fato, alternativas compreensíveis e plausíveis — dessa forma, essas iniciativas podem apenas levar a educadora a se sentir destituída das armas que pensava possuir, sem que tenha nas mãos nada que as substituam; em outras palavras, esses equívocos podem fazer com que o pretendido aprimoramento profissional sirva apenas para roubar a razoável segurança que ela possuía.

timulante constituem a melhor garantia para um serviço de qualidade¹⁵. São plenamente justificados, pois, todos os esforços no sentido de propiciar uma formação que contribua para gestar esse profissional.

Partilho dessa crença, mas considero que nunca é demais lembrar que, além de uma boa formação, algumas condições são determinantes para a realização de um trabalho de qualidade. Como o educador pode ter amor ao seu trabalho e nele se sentir à vontade, se recebe um salário tão baixo, não tem perspectivas profissionais, não conta com uma clara proposta pedagógica e um bom currículo, e não recebe acompanhamento competente e regular do seu trabalho? Como pode demonstrar carinho e dar a devida atenção às crianças tendo um tão grande número delas sob a sua responsabilidade e jornadas de trabalho tão extenuantes? Como pode criar um ambiente estimulante sem o mínimo de recursos materiais para isso? Não é impossível, mas torna-se muito mais exigente, desgastante e injusto. Transferir para o educador toda a responsabilidade pela qualidade do atendimento à criança, descuidando das condições que ele precisa para realizar um bom trabalho, é simplesmente ingenuidade ou pode expressar má intenção.

Também não se pode esquecer que a educação infantil é parte do sistema educacional brasileiro, com

todas as mazelas que isso significa. E ainda precisa enfrentar um problema a mais: a destinação de verbas específicas para essa área; para isso é imprescindível que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em tramitação no Senado Federal, defina a educação infantil como o primeiro degrau da educação básica.

Num país que não consegue ainda garantir o acesso e a permanência no ensino fundamental às suas crianças e adolescentes, a educação infantil ainda precisa enfrentar graves desafios para que possa se constituir num serviço de qualidade oferecido à maioria da população. No entanto, pensar uma formação viável e de qualidade para os educadores é uma prioridade, pois, como afirma Maria Helena S. Patto (1992. p.120), uma escola voltada para os interesses e necessidades do seu corpo discente só será possível à medida que os educadores tiverem uma melhor formação profissional.

15 Cf. Irene Balageur et al., *Qualité des services pour les jeunes enfants: un document de réflexion*, Bruxelas, Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants, Commission des Communautés Européennes, 1991, citado por Maria Malta Campos (1994. p.40).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.9, p.27-39, 1984.
- ASSIS, R. A. de. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.59, p.66-72, nov. 1986.
- _____. O Trabalho do professor na pré-escola. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *A pré-escola e a criança, hoje*. São Paulo, 1988. (Idéias)
- BOSI, E. A Opinião e o estereótipo. *Contexto*, n.2, p.97-104, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. *A Educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1990.
- _____. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política de educação infantil: proposta*. Brasília, 1993.
- _____. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Roberto Marinho. *Professor da pré-escola*. Rio de Janeiro: FAE, 1991.
- CAMPOS, M. M. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994a.
- _____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL Ministério da Educação. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994b.
- _____. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.21-4, maio 1985.
- CAMPOS, M. M., GROSBAUM, M. W., PAHIM, R., ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.9, p.39-66, 1991.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CARRAHER, D. W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T. N. (org.). *Aprender pensando*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CRUZ, S. H. V. *O Ciclo básico construído pela escola*. São Paulo, 1994. Tese (dout.) Instituto de Psicologia, USP
- FRANCO, M. A. Lidando pobremente com a pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.51, p.13-32, nov. 1984.
- FUNDAÇÃO IBGE/UNICEF. *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças adolescentes 1981/1983/1986*. Rio de Janeiro, 1988.
- HADDAD, L. *Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia*. 1995. (mimeo)
- INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO, Belo Horizonte. Prefeitura: Secretaria de Desenvolvimento Social. *Diagnóstico das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*, 1993.
- JENSEN, J. J. Educação infantil na Comunidade Européia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CONFÉRENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais*. Brasília: MEC/DPE/COEDI, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Pré-escola e democratização do ensino. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *A Pré-escola e a criança, hoje*. São Paulo, 1988. (Idéias)

- KISHIMOTO, T. M. *A Pré-escola em São Paulo* (das origens a 1940). São Paulo, 1986. Tese (dout.) Faculdade de Educação, USP
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polémicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- _____. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.
- _____. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MACEDO, L. Para uma aplicação pedagógica da obra de Jean Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.61, p.68-71, maio 1987.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores para a creche. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n.5, p.259-74, 1993.
- OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M., VIANNA, C. P. (orgs.). *A Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992. (Textos FCC)
- PATTO, M. H. S. A Criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo, 1987.
- _____. A Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia-USP*. São Paulo, n.3, p.107-20, 1992.
- _____. O Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre a característica de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.72-7, maio 1988.
- _____. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, MEC, 1975.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1986.
- PICHON-REVIÈRE, E. *O Processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Reorientação curricular da Escola Municipal de Educação Infantil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1992.
- _____. (Estado). Secretaria estadual de Educação. *Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar da região metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças de 4 a 6 anos*. São Paulo: FDE, 1994.
- SCHINETZLER, R. P. Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química. *Cadernos ANPEd*. Belo Horizonte, n.6, p.55-89, out. 1993.
- SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1º, CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais do ...*. Brasília: MEC/DPE/COEDI, 1994.
- SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO. Proposta ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para criação de uma Habilitação Profissional a nível de 2º grau para educador de creche. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M., VIANNA, C. P. (orgs.). *A Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992. (Textos FCC)
- SODRÉ, N. W. *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SOUZA, S. J. Tendências e fatos da política da educação pré-escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.51, p.47-53, nov. 1984.
- SOUZA, S. J., KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º grau: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M., VIANNA, C. P. (orgs.). *A Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992. (Textos FCC)
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.