

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL:  
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA E EMERGENTE.**

CURITIBA

2002

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL:  
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA E EMERGENTE.**

Monografia apresentada à  
Universidade Federal do Paraná,  
Setor de Educação. Especialização  
em Educação Infantil. Sob a  
orientação da Profª. Leila Kaló.

CURITIBA

Quero a Utopia, quero tudo mais  
quero a felicidade dos olhos de um pai  
quero a alegria, muita gente feliz  
quero que a justiça reine em meu país.

Quero a liberdade, quero vinho e pão  
quero ser amizade, quero amor, prazer  
quero nossa cidade toda ensolarada  
os meninos e o povo no poder, eu quero ver.

- Milton Nascimento -

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### CAPITULO I

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....4

### CAPITULO II

2. AS LEIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....5

- 2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL.....5

- 2.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....6

- 2.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.....6

- 2.4 FÓRUMS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....9

- 2.5 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL.....9

### CAPITULO III

3. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....11

- 3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....17

### CAPITULO IV

4. O PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....22

## **CAPITULO V**

### **5. FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AS EXIGENCIAS DE SUA**

**PRÁTICA.....27**

### **6. AFETIVIDADE E LINGUAGEM:**

**FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.....32**

## **CAPITULO VII**

### **7. EDUCADOR INFANTIL:**

**FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....38**

## **CAPITULO VIII**

**8. QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
ATUALIDADE.....41**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....47**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....52**

## INTRODUÇÃO

No ciclo da vida humana, o período compreendido entre o nascimento e os seis anos tem uma importância incontestável, por poder suas conseqüências virem a marcar indelevelmente as pessoas. Cuidados especiais, bio-psico-sociais e educacionais precisam ser assegurados neste período, não apenas para garantir um bom desenvolvimento, mas como meio de prevenção de carências e distúrbios de desenvolvimento posteriores.

Diante dessas circunstâncias e havendo unanimidade entre os especialistas quanto à relevância desta etapa, existe uma preocupação no que diz respeito à formação daqueles que assumem a responsabilidade pela educação infantil. A lei n. 9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 20/12/96 ao fazer considerações à Educação Infantil, contribuiu de forma decisiva ao lhe dar uma dimensão maior, pois a educação infantil passa agora a ter uma “intencionalidade educativa” não se restringindo mais somente à “guarda” e ao “cuidado”. Dimensão “nova” essa da educação infantil que gera uma valorização do papel do profissional de zero a seis anos, exigindo deste, um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera do mesmo.

Em vista disto, e ao se refletir a formação do educador infantil, verifica-se então a necessidade de se discutir tanto a sua formação continuada como a sua formação iniciada (magistério e licenciatura), além de redefinir o seu papel. Atualmente as instituições que atuam com a educação infantil, diferenciam-se em duas concepções de serviços voltadas ao seu atendimento, a de caráter “assistencialista” para as camadas populares e mantidas pelo poder público, e a de caráter “educacional” para as classes mais favorecidas, financiadas pelo setor privado.

Diante desta dicotomia existente nesses atendimentos e almejando uma educação de qualidade, se faz de grande relevância a distinção entre as necessidades educacionais, como também o desenvolvimento pleno da criança nas dimensões ética, estética e cultural, seu crescimento e bem-estar.

Desta forma, partindo-se dos pressupostos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e em virtude das especificidades dessa etapa, deve cumprir duas funções indissociáveis: Cuidar e educar. Tornando-se premente uma reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Neste sentido; refletir sobre a formação restrita, tentando entender aqueles que se destinam às estratégias formadoras para alguém de sua condição de profissionais. Sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, seres humanos produtores da história e nelas produzidas, criadores e criaturas da cultura, constituídos de uma cidadania, se faz necessário e emergente.

## CAPITULO I

### 1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

O desenvolvimento histórico sobre a educação infantil apresenta-se como uma questão exclusiva. A história social da infância esteve presente apenas em discursos, propostas pedagógicas e projetos, onde o que se evidenciavam eram as articulações assistencialistas. A história começa com a roda de expostos como local de proteção pública, mais tarde surgem os “parques infantis”, pré-escolas e creches. O perfil, neste período, das pessoas que cuidavam das crianças, não se caracterizava por uma ação profissional.

Nas décadas 50/60, devido ao processo de industrialização da sociedade, a mulher entra no mercado de trabalho e surge a preocupação de como atender as crianças destas ditas “operárias”. Mais tarde ocorre uma ampliação da rede pública de ensino ofertando a pré-escola prevista na lei n. 4024/61, passando a pré-escola a ser chamada de pré-primária.

Em 1988 a Constituição reconhece como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e escolas com obrigatoriedade por parte do Estado, da oferta educacional aos cidadãos brasileiros de zero a seis anos.

Neste primeiro período de 1988 a 1993, a educação infantil ganhou centralidade no meio social, deixando de ser uma questão privativa das famílias e

passou a permear as discussões dos juristas, educadores e políticos, onde a criança deixa de ser o “menor” ou mesmo aquele “futuro cidadão” e passa a ser cidadão do presente, e passa a ter direitos garantidos pelo Estado, período onde se sancionou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/90) e divulgou-se o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, publicado em forma de proposta pelo MEC/COEDI em 1993, entre outras medidas.

Em um segundo período que abarca os anos de 1994 a 1996, é caracterizado por alguns pontos específicos como: O início do processo de reformas do Estado Brasileiro, implementado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso promulgação da Lei Nº 9393/96 (LDB). Historicamente sabe-se que durante muito tempo, no Brasil e no mundo, a função das creches e pré-escolas foi de grande modo, para fazer desaparecer aquela visão assistencialista e paternalista que durante décadas mascarou a função da pré-escola. Um outro aspecto relevante da legislação vigente, diz respeito à responsabilidade dos Municípios sobre a Educação Infantil, embora se saiba que nem todas tem condições de atender a toda a comunidade, por falta de recursos financeiros, pedagógicos e humanos.

Segundo Saviani (1997) e Pereira Teixeira (1997), nesta LDB houve um grande avanço com relação à Educação Infantil, já que este nível de ensino foi inserido na educação básica (Fato inédito na Legislação Brasileira). “Portanto, esta lei poderá vir a ser um instrumento de intervenção e de luta de todos os que anseiam por uma escola de qualidade e por uma sociedade moderna, onde possam também ser atendidas e respeitadas as necessidades e os interesses das classes populares”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> SAVIANI, 1997. P. 70

## CAPITULO II

### 2. AS LEIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.

#### 2.1. CONSTITUIÇÃO FEDERAL.

A Constituição Federal de 1988 representa uma das contribuições mais valiosas na garantia dos direitos da criança. O artigo 208, inciso IV, diz que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos. Com isso, a Constituição Federal de 1988 também define a educação infantil como direito da criança e uma opção da família. Assim, ao determinar a obrigação do Estado no atendimento às crianças de zero a seis anos, a Constituição provocou um considerável desenvolvimento de políticas públicas para esta faixa etária. Mais instituições foram criadas objetivando-se o atendimento da demanda. Mais do que isso, novos programas e ações tiveram que ser desenvolvidos, destinando-se a uma clientela diferente: Uma criança e uma família com direitos garantidos.

## **2.2. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.**

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado dois anos depois da Constituição Federal, 1990. Essa lei, comumente chamada de ECA, recebeu o N° 8069. Nela, o dever do Estado em relação à educação infantil é descrito no artigo 54, inciso IV, da mesma forma como está na Constituição Federal.

Essa lei significa mais do que um simples instrumento jurídico. Ela inseriu as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos, especificamente, no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância. As crianças não podem ser encaradas como objetos de ação, e sim, como sujeitos. Em relação à educação infantil, as propostas pedagógicas devem considerar a criança integralmente. Essa nova forma de olhar a criança tem requerido a construção de novas formas de educar. Não é apenas nova lei: são novos valores, novos rumos, novas bases teóricas. Um estímulo a elaboração de políticas públicas.

## **2.3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996 recebeu o número 9394. A LDB define, entre outras coisas, que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos” (art. 29). Com a LDB, os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurados na

constituição e no ECA, transformaram-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Com isso, a LDB pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e pré-escolas, ressaltando a integração dos cuidados com a educação. São os seguintes artigos que falam da educação infantil:

- “Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) II - Educação superior”.<sup>2</sup>

Neste artigo, fica bastante claro que a educação infantil é parte integrante do sistema de ensino.

- “Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos”.<sup>3</sup>

A LDB reconhece aqui a necessidade de uma proposta cujo objetivo seja claramente o desenvolvimento integral da criança.

- “Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal”.<sup>4</sup>

Na primeira parte do artigo entende-se que, para os docentes, a formação será em nível superior. Inclusive, o artigo 63 da lei, diz que “os institutos superiores da educação manterão: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação

---

<sup>2</sup>BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> Ibidem

<sup>4</sup> Ibidem

infantil e para as primeiras series do ensino fundamental”. Já na segunda parte, admite-se a formação em nível médio. Esse artigo levanta uma discussão muito importante no que diz respeito à denominação do profissional de creche. Uma vez que ao educador, diferente do professor, não é previsto o mesmo nível de formação, devido a isso, há diferenças com relação ao salário, condições de trabalho, direitos e deveres. Pressupõe também diferenças em toda a educação infantil, pois, melhoria na qualidade do cuidado e educação que a equipe da creche oferece as crianças e a comunidade.

Por outro lado, oferecer cuidados e a educação às crianças pequenas implica em custo alto. E mais alto ainda se todos os profissionais tiverem salário compatível com o nível superior. Além disso, os professores já têm, há muito tempo, benefícios garantidos por lei, como uma jornada de trabalho menor e recursos ou férias maiores do que uma creche normalmente pode oferecer aos seus profissionais, sem interromper o atendimento as crianças, pois quem usa a creche organiza a sua vida para contar com esse serviço.

É indiscutível, porém a importância de se investir na formação dos educadores. A própria LDB, mesmo no caso de professores, em seu artigo 87, inciso IV, parágrafo 4º, diz que “até o fim da década da educação somente serão admitidas professoras habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. É preciso formar o educador através das observações, reflexões sobre suas ações cotidianas no interior da creche. Um espaço dentro do horário de trabalho, para uma formação permanente.

## **2.4. FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Estes fóruns (organizados em níveis estaduais, municipais e regionais) tem se constituído como espaço de socialização das leis vigentes, das ações governamentais em andamento, bem como momentos privilegiados de discussões e reflexões sobre os diferentes aspectos e desafios relacionados à educação infantil. Dentre os assuntos discutidos, três são muito importantes:

- **Regulamentação e Integração:** A integração das instituições de educação infantil, públicas e privadas, ao sistema de ensino (prevista no artigo 89 da LDB/96);
- **Financiamento:** Definição de datação orçamentária específica para a educação infantil, uma vez que os recursos destinados a esse nível estão incluídos nos 10% restantes, após aplicação no ensino fundamental;
- **Formação do Educador:** Levando-se em conta a realidade nacional, torna-se importante à discussão de como organizar a formação de professores não habilitados para um atendimento de qualidade.

## **2.5. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

O REFERENCIAL CURRICULAR PARA A Educação Infantil (RCNEI) é um documento oficial (COEDI – MEC, 1998), elaborado por uma iniciativa do MEC, sua proposta é servir de base para a produção de programações pedagógicas,

planejamentos e avaliações em instituições e redes municipais. Contém um capítulo introdutório, que apresenta concepções e princípios sobre o desenvolvimento infantil. Na segunda parte, apresenta o brincar, a identidade e meio como determinante das interações humanas. No final, são indicadas bases que asseguram a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária. O documento define, ainda, o perfil do profissional de educação infantil, demonstrando através de exemplos, diversas formas de organizar, conduzir e avaliar seu trabalho junto às crianças e famílias. Como o próprio nome o diz é apenas um referencial, pois cada município e cada instituição deverão elaborar sua proposta psico-pedagógica de acordo com suas características e realidade. Assim respeitando o que está colocado no artigo da LDB sobre os princípios e fins da educação nacional, temas que o ensino será ministrado (inclusive em creches). Com base na autonomia institucional e no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

## CAPITULO III

### 3. POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO INFANTIL.

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a formação de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação de crianças menores, vários estudos têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causaram sobre a qualidade do atendimento.<sup>4</sup>

A importância atribuída ao fator “recursos humanos”, para o alcance da qualidade, é evidenciada pelo destaque dado à questão no documento da política de educação infantil proposta pelo MEC (MEC/COEDI, 1993). No que se refere à formação, a política explicita as seguintes diretrizes:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de educação infantil deverão ser asseguradas.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
- A formação do profissional de educação infantil, bem como de seus formadores, devem ser orientados pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser ditadas para que os profissionais de educação infantil que não possuam qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo mínimo de oito (oito) anos.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> ROSEMBERG, *A formação do educador de creche: Sugestões e propostas*. São Paulo: FCC/DPE, 1992. p.70

<sup>5</sup> MEC/SEF/COEDI. Brasília: 1993

Em decorrência dessas diretrizes, uma das ações prioritárias explicitadas na Política de Educação Infantil é a promoção da formação e valorização dos profissionais da área. Ao mec cabe o papel de articulação e coordenação, além do apoio técnico e financeiro a ações desenvolvidas nessa direção.

No caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função.

Os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do país, especialmente nas primeiras, não tem formação adequada, recebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições precárias. Mesmo no segmento da pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, "lato sensu".<sup>6</sup>

É preciso, portanto, conforme explicitado na política, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressas na Política de Educação Infantil.

Partindo do entendimento que educação é prática social produtora do saber, cabe enfatizar que a teoria preenche a prática, gerada por ela e voltando-se a ela da forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório e vivo. Assim há questões que são teóricas,

---

<sup>6</sup> BARRETO, A. M. R. F. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. São Paulo: Jan-Jun, 1991. p 93.

e por isso polêmicas, como são também imersas na cultura e intrinsecamente vinculadas à prática. São políticas, portanto.<sup>7</sup>

É preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura.

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política, e exige também condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação previa – e em serviço – de seus profissionais. Com isso, é certamente crucial o compromisso de varias instâncias na formação dos profissionais de educação infantil, de universidades e representações profissionais, de centros de pesquisa a secretarias. Nesse sentido a análise que faz Yunes quanto à política nacional parece oportuna:

A demanda de uma política não corresponde necessariamente à montagem de ações verticalizadas e autoritárias. Pode-se pensar em uma ação do Estado como mobilizadora e articuladora das experiências e esforços da sociedade civil, das instituições não-governamentais e do próprio governo, que delineiam em prioridades, associem recursos e invistam num programa coordenado que multiplique seus efeitos, descentralize as iniciativas e incorpore os resultados numa rede que facilite a extensão dos benefícios a outros grupos interessados.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1994. p.81

<sup>8</sup> YUNES, E. *Políticas na formação do leitor*. Brasil/MEC, Brasília, 1994. p. 12.

Como então promover essa articulação no âmbito de uma política nacional de formação de profissionais da educação infantil sem que tenhamos um conhecimento claro de quais são as instancias de formação? É necessário que, nesse caso, um diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das diferentes agencias formadoras hoje existentes, e somente de posse destes dados, quantitativa e qualitativamente delineados, será possível tomar decisões e propor alternativas que nos se esvaziem numa situação idealizada e homogeneizadora, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção desses profissionais. A fim de criar condições “para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de oito anos”<sup>9</sup>, o conhecimento da situação real e das modalidades de formação existentes (ou inexistentes) se torna um requisito básico. Falar em qualidade, porém, remete à temática da intervenção educacional com vistas ao aprimoramento do trabalho, e traz, mais diretamente, o problema da formação dos profissionais da educação infantil, segundo o MEC:

A implementação das diretrizes relativas à política de recursos humanos engajados na educação infantil exigirá acordos e compromissos de co-responsabilidade dos diversos órgãos que atuam nesta área... Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil. Isso exige articulação coordenada pelo MEC – através das secretarias da educação e ensino superior. Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de recursos emergenciais, sem prejuízos da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> MEC/SEF/COEDI. Brasília: 1993. p. 19.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 25

Quando se fala em “cursos emergenciais”, para os profissionais de educação infantil; percebe-se que grande parte das estratégias de formação em serviço, hoje desenvolvida, já possui caráter emergencial. Organizadas em periodicidades diversas, implementadas por diversas secretarias, fundações e outros órgãos, com ou sem a participação direta das universidades, fundações, ou outros órgãos, essas estratégias são marcadas pela falta de continuidade e pela fragmentação, deixando de lado, por ora, os aspectos pedagógicos e a feição curricular que as propostas de formação têm – ou precisam assumir – São chamados de reciclagem, encontros, seminários e treinamentos.

Uma diretriz política que tenha seu único calçado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, em médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que tem periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam.<sup>11</sup>

Assim, concebida a formação, ela se consolida não só com o objetivo do estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho e a construção da cidadania. Uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa, então, reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas praticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com elas atuam. Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as

---

<sup>11</sup>KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1994. p.61

práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática. Pois “a democracia só se constrói através das diferenças... A unanimidade é autoritária. Construir o saber supõe multiplicidade de caminhos”.<sup>12</sup>

Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. As políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a bibliotecas, núcleos de leitura, grupo de estudos, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem ultrapassar de treinamentos ou modalidades convencionais de formação. Pluralidade não significa ecletismo; democracia supõe diversidade, mas exige também unidade de objetivos para que a qualidade das ações seja conquistada por todos.

Assim, uma das possíveis alternativas de educação infantil, deve apresentar os seguintes requisitos: superar a fragmentação do trabalho, construir bases teóricas da ação pedagógica que permitam articular a singularidade das situações cotidianas com a totalidade da vida social e política; ter clareza de que a formação visa simultaneamente a ampliação crítica dos conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação do trabalho.<sup>13</sup>

Neste contexto, são três os pólos de sustentação do currículo: a) conhecimentos científicos, tanto básicos (língua português, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, psicologia, etc); b) processo de desenvolvimento e construção dos

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 23/24.

<sup>13</sup> SOUZA, S.J. e Sônia Kramer. *Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.62/63.

conhecimentos do próprio profissional; c) valores e saberes culturais dos profissionais a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, e do trabalho concreto que realiza. Segundo Souza e Kramer:

O único norteador desse currículo, é a prática efetiva aliada à constante reflexão crítica. É o que torna possível no currículo, porque é central na vida humana. Linguagem que não só permite ao homem conhecer o mundo e a si mesmo, mas também que constitui a sua consciência e possibilita as interações com os seus pares.<sup>14</sup>

Colocar em questão a pluralidade de caminhos significa, pois, por em evidência que os processos de formação são espaços de construção de linguagem, de produção de muitas vozes, de conquista da palavra. Formação que – como voz, a palavra escrita – é direito de todos.

### **3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

As políticas públicas podem ser definidas como meio pelo qual o Estado participa da organização e funcionamento de setores da sociedade. Elas se traduzem no estabelecimento de regras, metas e diretrizes que orientam o planejamento e o desenvolvimento de ações em um determinado setor. Em geral, num Estado democrático, onde a participação do cidadão é incentivada, as políticas públicas são o resultado de um processo dinâmico em que governo e sociedade apresentam propostas e alternativas para cada setor social. Nesta situação a política pública nasce da

---

<sup>14</sup> Ibidem, p. 64

capacidade de negociação entre governo e a parcela interessada da sociedade. O Estado regulamenta e gerencia a política pública fruto desta negociação.

No Brasil, ainda persistem diversos problemas na elaboração das políticas públicas. Dentre eles poderíamos citar: a concentração de decisões e ações apenas nas mãos de poucos; a utilização das políticas públicas com fins eleitoreiros, a descontinuidade de sua aplicação gerando desperdício de recursos e de tempo, o descrédito na efetividade e aplicabilidade das leis.

Contudo, alguns avanços ocorreram, após a Constituição de 1988, que abre a possibilidade de fiscalização das ações do governo por parte do cidadão comum e cria caminhos para a participação organizada em conselhos, que possuem representantes do poder executivo e da sociedade. É através desses conselhos que a sociedade pode participar da administração pública, revertendo aos poucos o quadro de definição das políticas.

No caso da Educação Infantil, em diferentes municípios do país, um aumento no número de experiências novas. Impulsionados pelas atuais concepções de infância e de atendimento em instituições e utilizando-se de organismos de participação, Estado e Sociedade criam, cada vez mais, programas alternativos. Esse movimento, fortalecido pelas exigências legais, tem esboçado a configuração de novas políticas públicas destinadas à educação infantil.

Atualmente, tomam-se mais comuns ações que buscam garantir, de modo articulado e em consonância com os preceitos interacionais, a cidadania de todos os envolvidos na instituição de educação infantil: da criança pequena, dos profissionais e

dos pais. Essas ações são extremamente importantes, na medida em que possibilitam a prática dos Direitos Humanos. Direitos estes que vêm mudando o relacionamento não somente entre as nações, mas especialmente entre os homens.

Contudo, no momento em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos faz cinquenta anos, podemos dizer que ainda é longo o caminho a ser trilhado. Aceitar a participação em processos decisórios implica em um movimento de co-responsabilidade. Os diversos atores precisam estar dispostos a exercer plenamente a cidadania, o que requer bastante envolvimento e trabalho enquanto sujeitos ativos, além de maturidade para a aceitação dos outros. Diretores, educadores, pais e governantes muito têm o que aprender e colaborar conjuntamente nesse processo. Formar a instituição de educação infantil mais transparente e participativa pode ser o início de uma nova forma de estabelecer políticas públicas mais desafiadoras e construtivas. É no movimento conjunto de todos os envolvidos que a educação de crianças em espaços coletivos poderá avançar ainda mais e cumprir sua função: cuidar, com qualidade, de crianças pequenas, educando-as para o exercício da cidadania e autonomia.

Para se ter essa qualidade é necessária uma mobilização dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização do profissional de Educação Infantil, com isso deve-se discutir o funcionamento para a Educação Infantil. Alguns aspectos com relação a esta questão seriam: o primeiro deles diz respeito ao papel do MEC quanto à cooperação financeira a Estados e Municípios. Seu papel é redistributivo e supletivo, com vistas a

diminuir as desigualdades sociais, e regionais, quanto à educação básica como um todo, dando-se prioridade ao ensino fundamental. Desta forma, embora não exista uma política de financiamento específica para a Educação Infantil, como existe para o ensino fundamental, por meio da FUNDEF, a Educação Infantil se insere na política educacional mais ampla. Nesta perspectiva, na medida em que o MEC assume despesas com o ensino fundamental, como a merenda escolar e o livro didático, e outras específicas da educação de jovens e adultos, desonera aos municípios destas despesas, para que possa utilizar, no mínimo 10% que não estão vinculados ao ensino fundamental, em investimentos na Educação Infantil. O segundo aspecto diz respeito à consideração de que a definição de uma política orçamentária implica um processo de negociações que envolvem três esferas de governo e a participação da sociedade na definição de suas prioridades.

A política de Educação Infantil – tanto quanto as demais políticas públicas – se define em um processo que é influenciado e ganha contornos de maior ou menor importância dentro das prioridades de governo, em decorrência da conjuntura política e econômica e das correlações de forças existentes na sociedade. Ou seja, será a partir da exigência da sociedade que a Educação Infantil receberá investimentos efetivos do poder público.<sup>15</sup>

Um terceiro aspecto diz respeito à responsabilidade do município com Educação Infantil e a obrigatoriedade de aplicação na Educação Infantil de, no mínimo, 25% dos recursos arrecadados, dos quais apenas 15% estão vinculados ao ensino fundamental, existindo, ainda, 10% que podem ser aplicados na Educação

---

<sup>15</sup> TAKEAMOTO, *Teoria e educação*. Porto Alegre/RS, Porto Editore, 1991. p. 83

Infantil. Cabe ressaltar que alguns municípios do país não aplicam na educação o mínimo exigido por lei, além de outros que fazem aplicação indevida dos recursos provenientes do FUNDEF, o que aponta para uma problemática que é grave na nossa sociedade: a má gestão dos recursos públicos.

Um quarto aspecto refere-se à necessidade de se tomar à criança como um todo promovendo o seu desenvolvimento integral, o que implica uma atuação articulada entre educação, saúde e assistência. Torna-se fundamental identificar recursos em nível municipal e estadual e buscar parcerias, para garantir esta ação compartilhada com a participação do setor público e da sociedade.

## **CAPITULO IV**

### **4. O PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Quando se pensa no perfil de profissional de Educação Infantil que se quer, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças. A Educação Infantil que se deseja é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem concessões ou transferências. Isso exige a contribuição de tudo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, do educador, seus colaboradores, conteúdos curriculares, etc. para isso o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso magistério. Espera-se que este profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que adaptem à rotina escolar.

No entanto, o modelo dos profissionais de Educação Infantil, é aquele disposto a cuidar, limpar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo numero de crianças. Geralmente as pessoas que se dispõe a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo. As características que acompanham esse perfil são alta rotatividade, no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio da leitura e da escrita. A qualidade maior ou pior de seu desempenho costuma depender mais de características individuais de personalidade e/ou de seu

compromisso com relação às famílias das crianças. Depende também, das condições de vida da própria família: moradia precária, saúde, parentes e filhos com problemas, são às vezes, as causas indiretas de faltas, sintomas de “stress” e abandono do emprego. Esse modelo aproxima-se, na maioria das vezes, daquele impropriamente chamado pelas crianças de “tias”.

Estes profissionais ou pelo fato de serem na maioria mulheres, ou pelo fato de se renderem ao apelo da relação maternal transferida para as crianças, são mais sensíveis, um tanto despreocupados com conteúdos, normas e regras de comportamento, e mais preocupados em criar situações, atividades e relações que deixem as crianças mais “soltas”.<sup>16</sup>

Já as professoras; pois são a maioria mulheres; são voltadas para objetivos considerados como caráter exclusivamente “pedagógico”; porém as mesmas gozam de prestígio, salário, condições de trabalho e progressão nas carreiras muito melhores do que o tipo de profissional mencionado anteriormente. Estas duas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena, em nosso país, geralmente chamadas de “assistencial” e de “educacional”, tem sido adotadas para duas classes sociais diferentes: a criança pobre, freqüenta provavelmente um serviço “assistencial” e a criança de classe média um de tipo “educacional”. Em qualquer um dos casos a criança está recebendo algum tipo de educação: pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviços, será bem diferente.

---

<sup>16</sup> ROSEMBERG, F. Campos MM e Viana, C. P. *A formação do educador de creche: Sugestões e propostas*. São Paulo/SP, FCC/DPE, 1992. p. 80

No que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para as crianças. Em relação dos outros aspectos, conforme as condições de infra-estrutura e organização do equipamento, talvez até mesmo se possa supor que a criança se sentirá mais protegida e melhor cuidada no primeiro tipo de serviço.

Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural, e no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, percepção do mundo, sua moral; as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra.

Há uma especificidade do perfil do profissional de Educação Infantil: ele precisa ser capaz de animar o tempo e espaço de Educação Infantil, ter um domínio suficiente dos conhecimentos convencionalmente denominados escolares, sem esquecer a dimensão de atendimento prático e corriqueiro da criança pequena. Quem domina o fazer maior do saber deve dominar o fazer prático do cotidiano. Deve saber atender questões de saúde, higiene, alimentação da criança pequena com tanta competência quanto saber encaminhar qualquer atividade de cultura.<sup>17</sup>

Diante disso, o perfil poderia ser definido numa perspectiva que considere os aspectos ligados a cuidado e à educação de forma integrada. Levando-se em conta que

---

<sup>17</sup> Ibidem, p. 90.

seria inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogias existentes.

A divisão de tarefas supõe divisão de saberes, de valores, de encaminhamentos e divisão de poder, e por fim remuneração. Numa visão de Educação Infantil global, não há como discriminar, nem pessoas, nem tarefas. Não há funções nobres e meio nobres.<sup>18</sup>

Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidados e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

Por outro lado, dadas às características de nossa realidade e evolução histórica que marcou a identidade dupla dos serviços voltados para a criança pequena, é necessário que esta formação poderá ser adquirida em diferentes níveis do sistema educacional.

Assim, seria necessário uma proposta que garantisse a integração horizontal de objetivos e conteúdos (educação e cuidado), a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 84.

Seria possível visualizar, dessa forma, situações concretas de atendimento, onde profissionais com diferentes níveis de formação prévia, mas partilhando objetivos e preocupações comuns. Pensar numa diferenciação profissional que se define por esta via, e não pela segregação de profissionais de nível mais alto ou mais baixo, em serviços que se definem como de educação ou de assistência. Nessa perspectiva, os treinamentos em serviço podem ganhar uma dimensão nova, no sentido de permitir que profissionais com diferentes níveis de formação se aperfeiçoem e atualizem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças pequenas em grupos. Tanto para a formação básica, como aquela em serviço, valem as palavras de Copple quando diz:

Ao mesmo tempo em que é necessário providenciarmos mais oportunidades para a formação em alto nível de educadores de crianças pequenas, maiores oportunidades de treinamentos para educadores que já se encontram na prática são essenciais, em todos os níveis. Adultos como crianças, aprendem fazendo; podem ser ajudados na aquisição de uma plena consciência de seu próprio potencial. Eles podem fazer isso através de leituras, aulas, etc., porém, eles precisam colocar em prática e avaliar o que aprenderam. Eles podem desenvolver novas práticas a partir da sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido de outros, quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professores.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> COPPLE, e Carl Rogers. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1972. p. 8.

## CAPITULO V

### 5. FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AS EXIGÊNCIAS DE SUA PRÁTICA.

Na questão da formação do educador, estão em jogo varias indagações, pois trata-se de reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é para eles a educação que fazem e a educação que querem.

O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além só que decorre do seu dia-a-dia da existência. Enquanto sujeito que aprende. A formação então, significa ruptura com o imediato. Ter a capacidade de ver tudo com os olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade, para a construção de novos saberes.<sup>21</sup>

Na formação de qualquer professor, é preciso tomar-se o campo de atuação como referencia. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (nesse caso, a Educação Infantil) antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir. Segundo o referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores de Educação Infantil do MEC, a formação desse professor deve estar relacionada ao saber, ao saber fazer, e ao saber explicar a fazer.

---

<sup>21</sup> GADAMER, *Cultura, pensamento e escrita*. SãoPaulo/SP: Atica, 1995. p. 38.

O educador deve ser considerado como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional. Muitas delas não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, refletem-se na atuação desse profissional, influenciando a qualidade geral de seu trabalho. O que pensa ele a respeito da sociedade, da função social da creche, da escola ou da educação? Quais são suas idéias a respeito do que seja um bom ou mal profissional? Não basta apenas obter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdos e metodologias de ensino. É necessário que ele construa uma visão ética e política da sua prática profissional.

A formação continuada ou em serviço, não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre a sua prática e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Importante é revestir a práxis como o lugar de produção do saber. Mobilizando o professor num processo de produção de conhecimentos, oriundos de sua prática.<sup>25</sup>

Muitas vezes, por causa da complexidade e do dinamismo das ações educativas, o educador é levado a tomar inúmeras decisões rapidamente. Acaba com sua experiência sabendo fazer, mas não sabendo explicar o que faz. Isso deixa claro que não está conseguindo entender porque faz, para que faz.

---

<sup>22</sup> SOUZA, S.J. e S. Kramer. *Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche*. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 60

Nesta situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas do que reflexivas, revelando assim uma dificuldade de articulação entre teoria e prática. Para ampliar seus conhecimentos, é preciso que o educador realize sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, de preferência antes e depois delas, através de planejamento ou avaliação. É preciso que ele tome sua prática como objeto para reflexão. Assim, o educador torna-se peça fundamental da construção do seu conhecimento, do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço prestado.

É a forma participativa, que assume a formação como um processo interativo e dinâmico, a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada educador é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador, e formando, pois é somente a partir de sua prática, de sua reflexão, que poderá construir uma mudança de perspectiva no papel do professor na sociedade.<sup>23</sup>

É necessário pensar de que maneira a formação em serviço pode produzir considerações para que os educadores orientem suas ações pelos princípios de promoção do desenvolvimento, de democracia, de justiça social e de valorização da heterogeneidade, de respeito às diferenças.

Um caminho seria o de refletir com esses educadores a respeito da própria trajetória profissional. É entender como cada um chegou a ser educador, como é estar sendo educador e de que forma este percurso influencia suas ações. Essa estratégia

---

<sup>23</sup> Ibidem. p. 60.

provoca situações em que valores, as crenças e as concepções de mundo podem ser percebidas e discutidas.

O Educador, mesmo sendo um adulto, também é um ser em desenvolvimento.

E tem características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de sua identidade como educador. É preciso respeitar a heterogeneidade do grupo. Não é possível, então atuar somente cursos de reciclagem em massa ou treinamentos puro e simples como proposta de formação. A formação real é demorada. Merece um trabalho a longo prazo. Para tanto, se faz muito importante à construção da proposta pedagógica, como parte da formação. Segundo o documento: “Política de Educação Infantil”:

Deve haver uma definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar que seus profissionais conheçam a problemática em que atuam e sejam qualificados e instrumentalizados prática e teoricamente para transformá-la coletivamente.<sup>26</sup>

A proposta pedagógica muda conforme as possibilidades da instituição, momento histórico, a população atendida e a dinâmica das relações que ali ocorrem. Ela acontece através de planejamento-ação-avaliação-replanejamento. Nesse processo estão envolvidos educadores e demais profissionais da instituição. Eles são capazes de refletir e criar a partir do seu trabalho. E para possibilitar a melhoria da qualidade do atendimento, é necessário que cada um dos educadores reflita e crie um saber sobre o

---

<sup>24</sup> MEC/SEF/COEDI, 1993.

seu trabalho. É preciso que o educador se apodere de um saber que é seu e também de seu grupo, do coletivo.

Ele deve ser ativo na sua própria formação, construindo em conjunto a proposta pedagógica. Para isso é necessário garantir um tempo disponível na rotina dos educadores e demais funcionários para planejamento e reflexões, como prevê a LDB. Com isso:

O formador, seja técnico ou coordenador, precisa ver nos educadores pessoas que aprendem, mas que também ensinam. Se colocando como parceiro mais experiente. Realizando seu papel de: – identificar as diferentes necessidades de cada educador. – Criar situações problemas que permitam novas formas de dar sentido à sua prática. – ajuda-lo a se comprometer com sua profissionalização.<sup>25</sup>

Cada instituição precisa pensar em como se organizar, de forma contextualizada, situações que possibilitem aos educadores refletirem sobre sua ação. Dentro de uma proposta que garanta a articulação da teoria e prática, a formação continuada ou em serviço precisa promover oportunidades para que os educadores avaliem e reavaliem sua atuação, suas posturas perante a construção-reconstrução da proposta pedagógica e sua atuação-reconstrução da proposta pedagógica e sua atuação como cidadão-profissional.

A participação direta do profissional na elaboração da proposta pedagógica é condição indispensável para que este se efetive na medida em que, nesse processo

---

<sup>25</sup> OLIVEIRA, Zilma e Maria Clotilde Rosseti. *O valor da interação criança X crianças em creches no desenvolvimento infantil*. Cadernos de pesquisa Nº 8. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 1993. p. 10.

participativo; ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade.

Partindo da prática do educador, é preciso pensar na formação do mesmo, numa perspectiva interdisciplinar, onde o foco é a pessoa do educador, a sua capacidade de relacionamento consigo próprio e com os outros, construindo atitudes positivas, reconhecendo a escola como um lugar seguro de desenvolvimento pessoal, reforçando a autoconfiança e estabelecendo contatos diretos com situações de educação formal e não-formal ao mesmo tempo em que cria espaços progressivos de reflexões inter e transdisciplinares.

A interdisciplinaridade implica numa atitude de pesquisar, avaliar e refletir sobre a própria prática, dialogar, trocar experiências e idéias, registra-las, estabelecer parcerias com todas as áreas, visando a construção da identidade do educador e otimizar a sua ação junto à criança.

## CAPITULO VI

### 6. AFETIVIDADE E LINGUAGEM: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.

Concebendo o desenvolvimento humano como construção social que se dá em contextos sociais específicos, em que tanto as crianças como seus parceiros se constituem nas interações que estabelecem, Oliveira e Rosseti Ferreira, com base na teoria de Wallon, afirmam que as esferas da afetividade e da cognição são indissociáveis, dizem que “cuidar da emoção, do afeto, significa alimentar o pensamento e vice-versa”.<sup>26</sup>

Ressaltam ainda que o aspecto afetivo da relação adulto-criança tem sido destacado, nos estudos sobre o apego e seu valor no desenvolvimento humano, diferentemente de uma idéia romantizada segundo a qual o educador deve ter amor pelas crianças sem objetivar o que é isso, terminando por não avançar além do sentimento de pena e dó. Elas traduzem a afetividade do educador como a sua empatia e assegurar confiança, sendo essa uma das condições básicas do desenvolvimento humano. No entanto, a reflexão sobre o desenvolvimento infantil é levantada, uma vez que a afetividade no desenvolvimento humano está presente tanto no que concerne às crianças bem como às educadoras.

---

<sup>26</sup> FERREIRA, Rosseti e Oliveira, 1992. p. 6.

Nesta perspectiva, sendo que os educadores precisam cada vez mais dar conta de questões que vão além da mera informação, é necessário que alguns itens façam parte da qualificação do mesmo: – conhecer suas próprias emoções, lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros e tidas com relacionamentos. Reforçando com isso a possibilidade destes, serem preparadores emocionais de seus alunos, além de pessoas mais plenas. Para isso os contatos com os alunos passariam por momentos considerados preciosos, sendo: – Reconhecendo as emoções das crianças, - reconhecer a emoção como uma oportunidade de intimidade e orientação, - ouvir com empatia e legitimar os sentimentos das crianças, - nomear e verbalizar as emoções, - estabelecer limites e ajudar a criança a encontrar soluções.

Durante esse processo, em todas as modalidades de formação (assessorias, cursos, treinamentos, etc.) é muito importante quando trabalhadas essas questões, a relação afetiva que se estabelece com as mesmas na busca por mais conhecimentos, na luta por melhores condições de trabalho e na própria relação com a criança no dia-a-dia.

Porém, muitas educadoras pararam de estudar cedo, acarretando a baixa auto-estima, o sentimento de impotência, a passividade em relação à vida em geral. Com isso, em um curso de formação mais permanente, em empatia, segurança, troca, a falta propriamente dita, como a oralidade, o dialogo; é a interlocução, a leitura, a escrita, é sair de casa, estar estudando; é o próprio espaço físico, a organização dele (que aquece a capacidade de pensar criativamente), a construção partilhada, enfim, são todos os aspectos que compõe um quadro de “libertação”, de “autonomia” e de “tornar-se

sujeito” que um processo de formação deve trazer, ou seja, é uma questão de metodologia.

De um método, de uma forma de fazer que tem por trás, embutida, uma filosofia de vida, uma visão do mundo, da sociedade, das pessoas, das relações. É uma “beleza”, traduzida em compromisso político, estético, compromisso com um mundo melhor, mais bonito, com mais qualidade de vida para todos os cidadãos. É o compromisso com a democracia, com a justiça, com a cidadania plena.<sup>27</sup>

A participação vista, num sentido pedagógico, significa o educador participar das decisões da creche, as avaliações dos cursos, do movimento de luta, do processo da construção do projeto político-pedagógico. Segundo Nóvoa, ensina-se democracia construindo-a efetivamente.

Para ser democrático, não basta a consciência, a intenção. É no cotidiano de olhares, de palavras, de gestos, de atitudes, que o respeito ou desrespeito tomam forma e definem as relações. Portanto, fazer democracia não é uma abstração. É um ato que realizamos ou não a cada momento.<sup>28</sup>

Nesse processo de formação, o aspecto metodológico que valoriza a prática e a troca, com base na visão do conhecimento como construção coletiva, tem um papel fundamental para que todos se vejam como sujeitos responsáveis pela construção de uma creche de qualidade.

A linguagem nesse processo tem um papel especial. Não sendo qualquer linguagem: é a linguagem com significado afetivo, que fala dos interesses, da vida. É a

---

<sup>27</sup> FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler*. São Paulo/SP: Cortez, 1989.p. 56

<sup>28</sup> NÓVOA, Antonio, *Vida de professor*. Porto Alegre/RS: 1992.p. 31.

linguagem que, muito mais que expressão oral, é troca, compreensão dos significados por gestos, olhares e palavras. As pessoas têm muita necessidade de falar de si, suas histórias, de seus avanços, e de suas dificuldades com as crianças, isso pode se tornar um ponto importante na metodologia.

Nos somos constituídos de linguagem, porém a escola e a vida em geral, muitas vezes, ensinam-nos a não falar, a não nos expressar, a sermos chama apagada na vida, apenas comandados. A linguagem organiza nossa consistência; nos constitui como sujeitos, pois o tempo todo nossa mente, está contrastando, contestando aquilo que é falado, reformulando nossas maneiras de ver e sentir o mundo.<sup>29</sup>

À medida que a educadora vai se constituindo na linguagem e pela linguagem (linguagem entendida, não só como fala verbal), ela vai repensando e expressando uma série de questões. Não é só um curso, ou a formação permanente em serviço, ou somente a livre expressão, mas uma série de ações, fatos, pessoas que vão interagindo nesse processo. Existe um fio condutor nesse processo, ou seja, uma metodologia de formação que acredita no potencial do outro, valoriza sua vida, sua cultura, privilegia seus interesses e que lhe fornece conhecimentos para repensar a sua prática em todos os níveis.

A linguagem em seu sentido mais amplo, caracteriza-se então, não só como instrumento de comunicação, mas, sobretudo, como construidora de seres humanos.

---

<sup>29</sup> KRAMER, KRAMER, Sônia. Melhorias da qualidade de ensino, o desafio da formação de professores em serviço. Brasília/DF: Maiago, 1998.p. 126

Kramer diz que a linguagem é importante porque é o que faz de nós seres humanos capazes de fazer história (nossa e do mundo) e de contar essa história e muitas outras usando a nossa língua.

Marcos Arruda enfatiza que, falando, o sujeito se apropria de sua subjetividade, redescobre sua identidade singular. A democracia participativa é produtora de sujeitos, construtora de singularidades.

Deve-se contribuir para que os educadores se constituam em sujeitos coletivos autônomos de sua prática, e ao mesmo tempo, conseguir que cada um deles seja único, singular, no universo. Construindo sujeitos preocupados com o coletivo, consigo próprios, que construam e sejam respeitados em suas singularidades; dentro de uma perspectiva de valorização e melhor adequação do mesmo, tanto na área ética, moral e emocional.

## CAPITULO VII

### 7. EDUCADOR INFANTIL:

#### FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.

A situação do profissional de educação infantil, se está muito longe da ideal, prevista nas leis, esta situação põe em desvantagem tanto o profissional como as crianças que são confiadas a ele. Idealmente seria necessário que este profissional fosse doutor em Educação Infantil ou em área conexas, não sendo possível, que fosse mestre.

Isto não seria viável em uma realidade educacional como a brasileira, seria bom que tivesse graduação (pedagogia ou psicologia) e especialização na área específica. Entretanto, na realidade brasileira, como de outros países menos desenvolvidos, muitas vezes se chega ao extremo de ter pessoas leigas a atender crianças, por sorte com amor, dedicação e esforço muitas procuram dar o melhor de si. Mas isso não é o suficiente, para realmente oferecer às crianças o necessário para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, social, emocional, etc., requerem atenção profissional especializada para trabalhar aspectos como auto-eficácia, autoconhecimento, autoconceito, para lembrar apenas alguns que precisam ser cuidados muito cedo para que haja pleno desenvolvimento do cidadão.<sup>30</sup>

Esta formação requer muito conhecimento do desenvolvimento infantil, dentro de uma perspectiva transteórica, com ênfase em dados de pesquisas que pedem sólidos conhecimentos científicos. Implica em domínio de tecnologias educacionais, que

---

<sup>30</sup> MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000. p. 52

garantem êxito no processo ensino-aprendizagem para todos. Requer ainda: conhecimento dos princípios, processos e mecanismos de integração família-escola-sociedade, habilidades em sala de aula, características pessoais como: criticidade, satisfação em trabalhar com crianças, entre outras.

A valorização de uma profissão começa com a exigência de pré-requisitos, para nela ingressar. Assim é necessário um planejamento sistêmico para, cada vez exigir mais em termos de formação de modo que no futuro, ao entrar em uma sala de Educação Infantil se encontre um profissional doutor orientado. Com melhor formação pode-se exigir uma valorização que se reflita no salário; pois sem bons salários, não se atrai pessoas bem formadas, nem se estimula a busca de formação ou mesmo da escolha da profissão. Há também de ser valorizado socialmente, fora do sistema educacional, o profissional de Educação Infantil. Isto pede ações, estratégias e principalmente competência do profissional no viabilizar o desenvolvimento das crianças e no relacionamento com os pais, com a comunidade e com o mundo da ciência.

O prestígio social (a imagem ou representação social) de uma profissão depende basicamente do profissional que a exerce. Quanto melhor for a formação do profissional, maior a probabilidade dele contribuir efetivamente para valorizar sua profissão.

A profissionalização começa pela escolha da atividade profissional, passa pela formação, concretiza-se no exercício do fazer e fecha-se com a aposentadoria.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Ibidem

Este ciclo de vida é rico, complexo e acaba por dentro de certos parâmetros, estabelecer o perfil de cada profissão. Contribuem sobremaneira para o desenvolvimento da profissionalização os órgãos de classe, as sociedades científicas, os eventos técnico-científicos, mas é sem dúvida, a sólida formação que diferencia e marca a profissionalização.

Algumas características são essenciais na caracterização de uma pessoa como um bom profissional, como por exemplo, são lembradas: competência, atualização permanente, dedicação, habilidade para trabalho interdisciplinar, autogerenciamento, entre outros pontos. Cabe ressaltar que mesmo na Educação Infantil espera-se que este profissional saiba gerar conhecimentos novos, isto é, que seja um docente pesquisador. Novamente é a formação que está subjacente à profissionalização. Deve-se ter claro que, pelo exposto não se está diante de um trinômio, formação-valorização-profissionalização, em que cada termo tem a mesma potência para propiciar uma melhor Educação Infantil. É na formação que se deve investir intensamente, o mais virá como consequência.

## CAPITULO VIII

### 8. QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE.

De acordo com o MEC, nas pré-escolas e nas creches, os profissionais dividem-se entre especialistas (diretor, supervisor ou orientador) que, em geral, não tem formação específica na área de Educação Infantil, e professores com habilitação no magistério em nível de ensino médio. Existem educadores apenas com o ensino médio, assim diretores. E professores com estudos adicionais em educação pré-escolar e outros cursando nível superior.

Quanto aos profissionais que trabalham em secretarias ou órgãos que atuam mais diretamente com as creches, pode-se observar; que a formação dos mesmos são técnicos em nutrição, saúde, psicologia, assistência, pedagogia, etc. tendo o objetivo de abarcar diferentes profissionais numa mesma instancia educativa, no caso da Educação Infantil, é articular a questão dos cuidados básicos com a educação e com seus pressupostos pedagógicos.

Essa maior diversidade reflete a preocupação desses órgãos centrais em abarcar tanto a dimensão do cuidar quanto à do educar no trabalho desenvolvido nas creches. Assim, além de possibilitar um atendimento integral às crianças, essa multidisciplinariedade favorece as trocas e o conseqüente enriquecimento do trabalho.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996. p. 54.

É interessante notar que ocorre a preocupação com a formação multidisciplinar dos profissionais “que concebem” lotados nas secretarias e em órgãos afins, mais os profissionais de creche – “os que executam as tarefas vindas das secretarias” – não tem, em muitas vezes, nem mesmo o ensino médio completo. Se por um lado, há essa possibilidade de avanço em razão das múltiplas visões que se entrecruzam, por outro, há ainda uma situação bastante precária no que se refere aos profissionais que atuam mais diretamente com as crianças nas creches. Esses possuem entre o primeiro e segundo grau, com baixa remuneração a carga horária de quarenta horas semanais exigidas. Acrescenta-se a isso a contradição vivida por esses profissionais ao conviver num mesmo espaço, com professores vinculados às secretarias da educação, que trabalham em classes de pré-escolas nas creches, com melhor situação funcional e trabalho diferenciado, tanto no que se refere à carga horária quanto às atribuições.

O critério predominante da contratação desses profissionais, é o concurso publico, havendo alguns casos de contratação em regime especial. Em geral, os concursos são realizados para todos os interessados, não havendo um direcionamento específico para a seleção daqueles que irão trabalhar na creche.

Existe a impossibilidade de um acompanhamento efetivo do trabalho realizado pelos profissionais das creches bem como o caminhar de sua formação permanente; devido à inexistência, por exemplo, de um supervisor educacional específico para a Educação Infantil, uma vez que este atua mais desde a pré-escola até a quarta série, muitas vezes, o mesmo não tem habilitação para acompanhar os profissionais que

trabalham com crianças menores. Assim, os profissionais que trabalham nas creches convivem com um certo abandono, sendo necessário um interlocutor mais direto e mais experiente para o seu trabalho no dia-a-dia das instituições.

Em sua maioria, as educadoras são pessoas que moram na própria comunidade, com grau de escolaridade variando do ensino fundamental ao ensino médio e com quase nenhuma formação específica para a ação que realizam com as crianças. A maior parte é composta por mulheres – mães, senhoras, ou jovens. Todas trazem suas experiências de vida para subsidiar suas ações. Experiências de aprendizagem, de imposição de limites, de referências de saúde, disciplina, educação, etc. todas de alguma forma, recorrem a seus tempos de criança na escola, no bairro, e ao modelo como eram tratadas e educadas. As educadoras com mais idade costumam fazer referência à metodologia da escola de seus filhos; recordam-se de músicas, versos, quadras, são pessoas muito marcadas por uma educação rígida quanto à disciplina, hábitos e valores, trazem uma imensa bagagem de conhecimentos adquiridos na vida. As jovens impregnadas de conceitos do seu tempo de escola (geralmente, sua escolaridade é maior que as das outras) marcadas por uma educação mais liberal, mas sem grande conhecimento científico. Com isso, a concepção do trabalho com crianças de zero a seis anos, apesar de já ter sofrido algumas modificações; baseia-se em algumas vezes na ideia de assistência e de cuidados maternos. Com as crianças de a partir dos quatro anos de idade, em muitas creches, iniciam um trabalho pedagógico propedêutico em relação ao ensino fundamental; em

turmas de jardim II e pré-escolas, contando com a presença de uma pessoa formada em magistério.

Existe uma grande demanda por formação, que pode ser observada pela procura e pelo investimento, tanto das secretarias, como das profissionais que atuam nas creches, em cursos, treinamentos e mesmo o retorno de muitas educadoras à escola.

É importante ressaltar que a problemática com relação à formação das educadoras; tanto em serviço como permanente é recorrente na grande maioria das creches existentes. Em alguns locais, há até mesmo tentativas de criar cursos de especialização destinados aos técnicos da instituição ou de descentralizar a capacitação, transferindo para a unidade de Educação Infantil a responsabilidade de seus próprios projetos. Já em outros locais são adotadas medidas paliativas para solucionar a questão, como a criação de uma carga horária para estudo no horário de trabalho. Os demais locais que não apresentam projeto de formação em serviço dos seus profissionais, utilizam-se de alternativas esporádicas, de atualização das educadoras, quer na forma de encontros, seminários, oficinas de outras atividades do mesmo tipo, quer como capacitação a distância, (boletins, tele-educação, outros).

Nesta busca de alternativas surgem concepções diferenciadas da formação do educador:

Ora elegem um modelo de formação que preconiza ser a apropriação da teoria que faz avançar a prática, partem dos textos, acreditando que os educadores farão sua transposição para a educação de forma imediata. Ora optam por um modelo baseado na crença de que pode haver uma passagem direta das atividades sugeridas ou vivenciadas nos cursos e nas oficinas para o trabalho cotidiano com as crianças

(restringem-se à apresentação de sugestões de atividades ou a vivências artificiais e descontextualizadas, que não propiciam uma compreensão real da “práxis” pedagógica).<sup>33</sup>

Para o MEC, em ambas as situações, a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos no dia-a-dia do trabalho pelas educadoras não são considerados. Assim, os reflexos das estratégias de formação aparecem pouco no trabalho das educadoras, e as equipes das secretarias estão na maioria das vezes sendo solicitadas pelos profissionais, para auxiliá-las em como agir e trabalhar com a criança. Na maioria dos casos, as secretarias, ao receber esse tipo de demanda, culpam os profissionais, por não se apropriarem das teorias discutidas nos cursos, ou, outras vezes dão como resposta novos “receituários” com sugestões de atividades.

Outra situação agravante é a política de achatamento da distribuição de recursos materiais e a dificuldade de acesso aos bens culturais por parte das educadoras. Poucos locais oferecem produções científicas na área da Educação Infantil: videotecas, teatros, bibliotecas, informática, e outros recursos mais. Dessa forma, as creches encontram muitas dificuldades para desenvolver ações de caráter educativo, assumindo, com frequência, ações de caráter mais assistencial.

Historicamente, lutando por creches e pré-escolas com “função pedagógica”, atribuem-se ao profissional que nelas atuam o estatuto de professor, retirado da escola primária. Porém, a realidade é mais exigente, pois o avanço do conhecimento na área e o aprofundamento da reflexão sobre as instituições de atendimento de Educação

---

<sup>33</sup> Ibidem, p. 56

Infantil, revelam necessidades de um profissional com características particulares para atuar na Educação Infantil.

O educador da primeira infância é uma “profissão a ser inventada”, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como uma Pedagogia da Educação Infantil, que rompe com a Pedagogia Escolar. Reconstruindo assim uma nova identidade para a profissional de Educação Infantil.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> MONTOVANI e PERANI, MONTOVANI, e Perrenoud Perani. *Pedagogia diferenciada*. Rio de Janeiro/RJ, Achimed, 1990. p. 100.

## CONCLUSÃO

Como pressupostos norteadores da prática formativa, acreditamos que a sociedade não se define simplesmente por um agrupamento de indivíduos vivendo num determinado lugar. Define-se essencialmente pela existência de um conjunto complexo de instituições e leis que regem a vida dessas pessoas e pela totalidade das relações que estas estabelecem entre si. Com base nesse pressuposto de homem e sociedade, defendemos princípios e valores que contribuam para um processo de transformação não só no individual, mas também no coletivo.

A concepção de criança que adotamos considera-a como um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sócio-cultural. O conceito de infância nesse sentido, traduz-se no mundo do presente, dos direitos, dos desejos, das opções e mudanças, sendo a criança não uma espectadora desse tempo, mas um sujeito ativo do processo. Com isso, podemos afirmar que, com reação à concepção de educação, acreditamos que esta seja um processo permanente do sujeito para o exercício da cidadania. Ela se caracteriza como prática sócio-política em que os sujeitos – educadores e educandos – produzem conhecimentos acerca do mundo em que vivem, conhecimentos que vão orientar suas ações como sujeitos construtores desse mundo. Nessa relação, educadores e educandos constroem-se e reconstróem-se, colocando seu desejo, sua subjetividade e seu pensamento.

Segundo Vygotsky e Wallon, a construção dos conhecimentos, assim como a da linguagem e da subjetividade, vai se dar pelas interações sujeito/meio, e estes se modificam, constituem e reconstituem à medida que um age sobre o outro.

Acreditamos então que, no mundo de hoje; pensar em uma creche de qualidade é, sobretudo, pensar esse espaço de cidadania na perspectiva da construção de um novo homem e de um novo mundo, vendo o homem como parte integrante de uma natureza em que a construção de novos hábitos e de novos valores é emergente no sentido de nos protegermos, de sermos solidários e responsáveis por nos todos, como pessoas em suas singularidades e como sujeitos no coletivo, para não haver nenhum ser excluído.

A Educação Infantil, que corresponde à concepção educativa de atendimento necessita de profissionais com formação inicial e garantia permanente dos programas de formação em serviço com o plano de carreira e salários que correspondam a importância proclamada pelo MEC dos profissionais da Educação Infantil, expressa hoje em sua política. Caso contrário, de nada adianta a criação de políticas que expressem a necessidade, a importância e a obrigatoriedade de profissionais formados e atualizados nas redes públicas de ensino, como também nas privadas.

Nesta perspectiva; define-se também que é prioridade projetos tanto para a formação, permanente como a continuada, ou em serviço, visando com isso elevar os padrões de qualificação dos educadores que atuam com crianças na faixa etária de zero a seis anos e a redefinição de seu perfil com base sólida de formação cultural e

política, e de competência. Considerando que essa formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e de (re) construção permanente de identidade pessoal do educador. Considera-se importante revestir a práxis como o lugar de produção do saber.

A formação de professores é longa e complexa. Nesse processo, julgo importante e fundamental quatro pontos: primeiro, é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente; terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; e quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.<sup>35</sup>

Partindo dessas premissas e mediante o que foi percebido com relação ao perfil das profissionais em nossas instituições infantis, se faz urgente a implantação de programas de “Formação Continuada” para educadores de creche e pré-escolas que tem a práxis como eixo condutor, priorizando assim, a observação, a discussão, a reflexão. E a transformação com objetivo de melhoria na qualidade do atendimento e construção do processo de cidadania.

Em uma nota à imprensa, no jornal O Globo, de 20 de fevereiro de 1998, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, divulgou o objetivo do MEC quanto à necessidade de creches e pré-escolas terem um projeto pedagógico de

---

<sup>35</sup> PIAGET, J. *Seis estudos da psicologia*. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 1974.

qualidade e deixarem de prestar apenas assistência, divulgando também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e sugere aos secretários Estaduais e Municipais que exijam noções de Educação Infantil dos funcionários das creches. Ao fazermos uma análise desse comentário e do que foi explanado acima, concluímos que a ação do MEC, voltada para a educação da criança de zero a seis anos ainda trata a questão da formação das profissionais em nível apenas teórico ou, em alguns momentos, com ações paliativas, por meio da organização de encontros, da elaboração de cadernos e revistas com a participação de intelectuais e pesquisadores de renome na área, que apenas noticiam a mudança, mas não a tomam real de fato. Quando a medida é de ordem prática, no cotidiano das instituições, ocorre de maneira emergencial e superficial, sem retorno para a questão da formação dos profissionais em cursos regulares, são as frequentes capacitações e treinamentos vindo das secretarias de educação e os curriculares elaborados fora das instituições, sem a participação das profissionais.

Para concluir; percebemos que o atendimento institucional à criança de zero a seis anos no Brasil apresenta ao longo de sua história, concepções bastante divergentes em relação à sua finalidade e a sua missão social. Assim, como a maioria dessas instituições, surgiu com objetivos de guarda e assistência, isso vem comprometendo o caráter educativo da criança menor de sete anos.

No entanto, é importante ressaltar que, em décadas passadas, as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizam por projetos assistencialistas, ao

passo que hoje surge, em meio a movimentos da sociedade civil e alguns órgãos públicos, uma nova mentalidade em relação ao significado de infância e, sobretudo do educador da criança pequena. Logo, o Educador infantil, que anteriormente não necessitava ter formação e sim ter “boa vontade” e “gostar de criança”, hoje demanda escolarização e formação na área, rompendo o estereótipo do profissional leigo e desinformado.

Chegamos então à definição de que não só as políticas públicas são suficientes para dar conta da problemática da formação do profissional da Educação Infantil. A produção do conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão realizadas pelas universidades são tão necessárias quanto às ações do poder público, pois pode ser um espaço de formação e atuação social no campo educativo com certa autonomia e relativo desprendimento das injunções políticas de momento, podendo estabelecer mais longo prazo, em diferentes conjunturas ainda que em trabalhos de parcerias com prefeituras, secretarias e órgãos afins.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, AMRF. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. São Paulo/SP: Jan-Jun, Fundação Carlos Chagas, 1991.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/ Coordenação Geral de Educação Infantil. *Documento Introdutório ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume I, Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume I, Brasília, 1998.
- COPPLE, e Carl Rogers. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1972.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo/SP: Cortez, 1989.
- GADAMER. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo/SP: Atica, 1995.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. Rio de Janeiro/RJ: Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sônia. *Melhorias da qualidade de ensino, o desafio da formação de professores em serviço*. Brasília/DF: Maiago, 1998.
- MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000.
- MONTOVANI, e Perrenoud Perani. *Pedagogia diferenciada*. Rio de Janeiro/RJ, Achimed, 1990.
- NÓVOA, Antonio. *Vida de professor*. Porto Alegre/RS: 1992.
- OLIVEIRA, Zilma e Maria Clotilde Rosseti. *O valor da interação criança X crianças em creches no desenvolvimento infantil*. Cadernos de pesquisa Nº 8. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 1993.

- PIAGET, J. *Seis estudos da psicologia*. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 1974.
- ROSEMBERG, F. Campos MM e Viana, C. P. *A formação do educador de creche: Sugestões e propostas*. São Paulo/SP, FCC/DPE, 1992.
- SAVIANNI, por Antonio Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. São Paulo/SP: Dom Quixote, 1992.
- SOUZA, S.J. e S. Kramer. *Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche*. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- TAKEAMOTO. *Teoria e educação*. Porto Alegre/RS, Porto Editore, 1991.
- YUNES, E. *Políticas na formação do leitor*. BRASIL/MEC. Brasília, 1994
- WAJSKOP , Gisela; *A formação continuada neste grande país chamado Brasil. Revista do Professor de Educação Infantil: Criança*. MEC/Brasília, dezembro, 2000, Nº 34.
- WALLON, por David Wood. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1996.