

## **DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA QUALIFICAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS: ONDE O DISCURSO E A PRÁTICA SE ENCONTRAM?**

SILVA, Ana Paula Soares (FFCLRP/USP)

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde (FFCLRP/USP)

FAPESP

### **Introdução**

A educação infantil, recentemente, vem tendo um maior destaque no cenário nacional, caracterizando um momento bastante diferenciado e de razoáveis modificações na área. O aumento no número de pesquisas (Rocha, 1999), a criação e atuação de uma Coordenadoria de Educação Infantil ligada ao Ministério da Educação e a incorporação da educação infantil ao sistema de ensino são exemplos atuais de um processo de reconhecimento e de construção de uma nova identidade dessa modalidade de prática social que, durante a sua história, assumiu um importante papel no processo de socialização para a subalternidade das classes pobres (Rosemberg, 1999; Kramer, 1994).

Vários critérios e diferentes eixos temáticos poderiam ser utilizados para a reflexão das transformações pelas quais vem passando a educação infantil que, no geral, são apontadas como bastante positivas e detentoras de uma certa capacidade provocativa de mudanças no sentido da promoção da melhoria do atendimento à criança pequena e às suas famílias.

Por exemplo, é inegável que o processo de transição democrática, iniciado no país na década de 80, possibilitou a expansão da luta pela cidadania também à população infanto-juvenil. Uma das maiores conquistas nesse sentido, na área de educação infantil, foi o reconhecimento dessa instituição enquanto um direito da criança e da família e um dever do Estado, concretizado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV. Essa positivação do direito à creche acontece em um contexto mais amplo. Apesar do contexto mundial apresentar uma tendência "...justamente na direção contrária a qualquer tipo de regulamentação por parte do Estado" (Campos, 1998), o que se verifica, em especial nas duas últimas décadas, é a proliferação de leis e do estabelecimento de um sistema de garantias mínimas de direitos destinados a determinados setores sociais. Para Norberto Bobbio (1992), na história mais recente, verifica-se uma multiplicação dos sujeitos de

direito, em especial, devido ao crescimento da consciência dos direitos coletivos e das desigualdades de poder nas sociedades industrializadas. A partir de diversos movimentos reivindicatórios, sistemas de proteção particulares (Piovesan, 1995) foram estabelecidos para grupos considerados mais vulneráveis. É nesse contexto que aparece a preocupação nacional e internacional com os direitos da criança, incluindo não apenas o direito ao acesso à creche, mas principalmente, o direito ao acolhimento e a um atendimento com qualidade (Rosemberg, 2000).

Por outro lado, esses avanços, são também expressões de outros tantos que vinham ocorrendo no campo da produção do conhecimento sobre a criança pequena. Zilma M. R. Oliveira (1994) relata como os encontros da ANPED, desde 1985, fundamentaram as propostas apresentadas e aprovadas na Constituição Federal. Maria Lúcia Machado (1994; 1999) retoma alguns trabalhos de militantes e pesquisadores na área que, na década de 80, criticando principalmente a discriminação contida na forma de atenção à infância, que refletia a fragmentação social e a desvalorização das famílias de baixa renda, e reivindicavam a adoção de um novo paradigma de atendimento. Nesse cenário, a Psicologia do Desenvolvimento ocupa uma posição bastante importante, uma vez que ela “engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com bases nas quais o curso de vida humana pode fazer sentido” (Jobim e Souza, 1996, p. 41). Quando no Brasil, na década de 80, são recuperados conceitos construtivistas e interacionistas formulados por teóricos como Piaget, e principalmente Vygotsky e Wallon, uma nova concepção de desenvolvimento é apresentada. Ao considerar a diversidade humana e seus diferentes modos de organização e produção cultural, a utilização desses autores permitiu um questionamento aos modelos teóricos dominantes na Psicologia do Desenvolvimento que postulavam, e ainda postulam, que um desenvolvimento saudável só é possível através do cuidado materno, sendo os outros contextos considerados como inadequados e até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento da criança pequena (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1996). Cabe lembrar que foram também os avanços na produção do conhecimento que permitiram uma melhor definição da atual função das instituições de educação infantil. É a partir da consideração das especificidades de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que **cuidado e educação** são considerados como indissociáveis nessa fase da vida.

Entretanto, apesar dos avanços obtidos, seja através do estabelecimento de um rol de regulamentações, documentos oficiais e leis, seja pela produção de conhecimentos assentados em um novo paradigma sobre desenvolvimento infantil, o que se verifica, de modo geral, na realidade brasileira, é um distanciamento abissal entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições. Para alguns autores, esses avanços ainda representam discursos com pouco efeito na prática. Por exemplo, Moysés Kulmann Jr (1999) argumenta que “a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre” (p.53).

Algumas das principais determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação continuam ainda longe de ser aplicadas na prática e no interior das instituições coletivas de cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade. A experiência que o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI-USP) tem tido junto aos municípios que compõem o Fórum de Educação Infantil da Micro Região de Ribeirão Preto nos tem mostrado, por exemplo, que a integração ao sistema de ensino, que deveria ter acontecido até o final do ano passado, em vários municípios ainda não foi concretizada ou apenas foi implantada como uma imposição legal, num processo de transição bastante precário e carente das efervescentes e principais discussões mantidas por pesquisadores e militantes da educação infantil ao longo dos últimos anos. Nesse mesmo sentido, as determinações sobre a formação e qualificação do profissional da educação infantil, em especial do profissional que trabalha com crianças de zero a três anos atendidas em creche, encontra-se ainda mais distante de serem efetivadas. Para se ter uma idéia da lentidão na regulamentação dessa questão na educação infantil, Ribeirão Preto, que é uma das principais cidades da região nordeste do Estado de São Paulo, somente através do acionamento do Conselho Municipal de Educação, feito pelos profissionais de creche que não possuem a qualificação mínima exigida pela LDB, iniciou, no final do ano passado, as discussões para a formulação de uma proposta de formação desses profissionais.

Diante desses entraves, bem como da realidade do atendimento, que permanece em muitos casos alheia aos avanços na área, acreditamos que, nesse momento, faz-se necessário redefinirmos as questões e as bandeiras levantadas na educação infantil, direcionando nosso olhar para o distanciamento entre discurso e prática e a sua necessária reflexão para que os avanços não fiquem restritos ao papel, beneficiando efetivamente

nossas crianças. Nesse sentido, esse texto não pretende apresentar conclusões e tampouco procura realizar uma reflexão exaustiva sobre o tema. Ele pretende apenas iniciar um debate, contribuindo com o levantamento de algumas questões que necessitarão de muitos interlocutores e de diversos outros questionamentos.

Considerando a complexidade da educação infantil e a impossibilidade de tratá-la adequadamente em um espaço limitado, escolhemos aqui, como eixo da discussão inicial que estamos propondo, a questão da formação do profissional de creche. A qualificação do profissional da educação infantil tem se tornado um dos temas atuais mais discutidos dentre as temáticas relacionadas ao cuidado e educação de crianças pequenas. Aspectos ligados à regulamentação e à identidade profissional e à estrutura e aos conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse profissional assumem, na última década, novos contornos, ganhando destaque em todos os fóruns e espaços de defesa de uma educação infantil de qualidade. De acordo com Fúlvvia Rosemberg (1999), na educação infantil, a luta por uma política de equalização de oportunidades sociais só é possível se contemplar a equalização do padrão de qualidade de suas instituições. É consenso entre os pesquisadores na área que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional. É na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da educação infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta. Entendemos ainda que esse tema possibilita tocar em diversas outras questões que compõem o quadro de desafios atuais da educação infantil, como por exemplo a questão do currículo, do financiamento e da especificidade da educação infantil, que poderão ser exploradas em questionamentos e discussões futuras.

### **Formação de Profissionais de Creche**

A formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional (Silva, 1999). Como não poderia deixar de ser, o novo papel que vem sendo construído para a educação infantil traz uma nova visão de criança e também uma nova concepção de profissional. Um dos primeiros documentos produzidos nessa década pelo MEC, que estabelecia as diretrizes da proposta de *Política de Educação Infantil* (MEC, 1994), antes mesmo da LDB, já apontava a valorização do profissional de creche como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento.

Nesse documento, é assumido que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar não apenas requer como exige pessoas profissionalizadas.

As expectativas em relação a esse profissional dessa nova creche não são poucas. Zilma M. R. Oliveira (1994), por exemplo, argumenta que a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas (p.65). O documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998, Vol. I) afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (p.18). Por sua vez, Maria Lúcia Machado (1999), a partir de uma postura interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações entre as crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo. O peso da importância do educador é assumido no ponto de vista de Moysés Kuhlmann Jr (1999) que, ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida a criança, alerta-nos o seguinte: “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (p.65).

Além das exigências advindas das novidades introduzidas na área, os professores de educação infantil também sofrem aquelas exigências oriundas das transformações no mundo do trabalho, que veiculam um discurso cujas competências do novo trabalhador passam pela autonomia, criatividade e produtividade, além da capacidade de adequar-se às mais variadas situações. Nas palavras de Pedro Demo (1996) “o que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pilastras desse trajeto, e fundamentam também a capacidade de recapacitação permanente, que deveria ser primorosa em todo educador. O fulcro da competência humana moderna está na capacidade de refazer todo dia. Estudar sempre é condição essencial profissional” (p.143). Para Maria Victoria Peralta (1996), as novas exigências que se apresentam na educação infantil, na América Latina como um todo, requerem um educador que seja capaz de criar modalidades curriculares e promover o auto estudo e a avaliação permanente dos avanços e das limitações de sua prática.

A importância da formação profissional é ainda reforçada quando se considera que, a partir de todas essas transformações legais, as instituições deverão elaborar e efetuar sua

proposta pedagógica. Para a efetivação de uma proposta que realmente esteja afinada com a nova função social da creche e com as diretrizes estabelecidas na política nacional de educação infantil, novamente um profissional bastante qualificado é solicitado. E essa solicitação se dá não apenas no que se refere ao momento de sua elaboração mas, principalmente, na gestão diária dessa proposta, realizada no dia a dia da instituição (MEC, 1996).

Como se observa, tratam-se de exigências que, dependendo do modo como as encaramos, tornam-se bastante pesadas e, mais do que isso, colocam os profissionais em uma posição bastante diferenciada daquela ocupada até alguns anos atrás. Essas exigências traduzem a necessidade de um profissional bastante diferente daquele apontado nos levantamentos de perfil profissional que dispomos. Os poucos dados nacionais sistematizados a esse respeito confirmam a necessidade de urgência nessas ações frente ao estado em que se encontra a realidade das creches no país. De acordo com *Educação Infantil no Brasil – Situação Atual* (MEC, 1994), em 1991, do total de profissionais de pré-escolas municipais no país, 26,4% correspondiam àqueles que não haviam concluído o segundo grau. Para Angela Barreto (1998), os piores indicadores concentram-se no segmento creche onde estima-se que 35% dos profissionais não possuem sequer o primeiro grau. O documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998, Vol I) sintetiza bem a realidade desses profissionais: “no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental. Outros concluíram o ensino médio, mas sem habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil” (p.18). Além disso, a própria formação no magistério é objeto de críticas, sendo considerada por diversos autores como de baixo nível de qualidade. Na publicação *Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994), composta por uma coletânea de textos de diversos autores, encontram-se referências à importância da formação do educador de creche, reafirmando-se a escolaridade mínima em nível de 2º grau e defendendo uma formação específica para os profissionais que lidam com crianças de 0 a 6 anos. De fato, o

documento prega a profissionalização dessa categoria também enquanto um direito: não apenas o direito da criança em ter um melhor atendimento, mas também o do educador em ter acesso aos bens educacionais e culturais da nossa sociedade.

A distância entre a realidade de nossos profissionais - que há anos foi cultivada por descaso e incentivos negativos das políticas públicas - e as novas questões a eles impostas são bastante grandes. Sem formação, esses profissionais, “alheios às imposições de regras e normas”, construíram no dia-a-dia “um saber-fazer carregado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996:8).

Com certeza faz-se necessário construir um novo perfil profissional. Evidentemente, essa construção não aparece do nada. Documentos oficiais e a inspiração em experiências internacionais têm provocado o estabelecimento de políticas que se propõem a fornecer subsídios para a formação dos profissionais. Contudo, qual o limite entre a contribuição e a possibilidade de retrocesso trazida por essas estratégias? Como garantir que a apropriação de experiências internacionais venham somar esforços para a promoção da qualidade do atendimento? Em que medida a produção do conhecimento vem sendo utilizada para a promoção dos profissionais de creche?

É claro que responder a essas questões não é função específica, ou melhor, exclusiva da comunidade científica. Contudo, não podemos continuar fazendo pesquisa sem considerarmos que os cientistas fazem parte das negociações sociais, podendo tanto informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas (Rosemberg, 2000). Nesse sentido, discutir a formação dos profissionais significa discutir também o nosso papel e a nossa contribuição nesse processo.

Mais do que isso, acreditamos que, quando assumimos o ponto de vista da articulação entre a produção concretizada no discurso e seu equivalente na prática, faz-se necessária a ampliação da discussão da formação e qualificação para além da consideração de aspectos relacionados apenas aos profissionais, que no limite, parecem ser a tônica dos trabalhos acadêmicos, crítica que também cabe aos trabalhos do nosso grupo de pesquisa. Atualmente, temos pensado que discutir a formação dos profissionais requer a ampliação e consideração dos demais agentes que estão envolvidos nessa promoção. E esses agentes vão desde as crianças e famílias atendidas até os organismos internacionais financiadores e formuladores de políticas de atendimento à criança pequena. Nesse sentido, cabe alertar

para o risco de se incorrer na produção de um efeito contrário ao que se propõe quando se toma a formação profissional como elemento central para a garantia da qualidade na educação infantil. Não se trata aqui de negar essa centralidade do papel do profissional mas sim, de alertar para a necessidade de que toda a discussão sobre formação aconteça atrelada aos diferentes níveis nela envolvidos. As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo. Há que se entender que as exigências quanto à formação profissional não são “privilégios” da categoria de trabalhadores em creche. Nunca se viu o oferecimento de tantos cursos de formação como nos últimos anos. Desconsiderar os interesses envolvidos nessa questão, no caso em discussão, pode transformar o profissional no lobo mau da educação infantil. Nesse sentido, é oportuna a análise feita por Fúlvia Rosemberg (2000) que argumenta sobre a diferença no poder de negociação entre os diferentes atores na construção das políticas sociais (p.7). Por exemplo, é inegável que a política de financiamento, levada a cabo pelo governo federal, para o ensino médio influencia enormemente os municípios e os executores de programas formativos locais e, conseqüentemente, os alcances desses programas. Por outro lado, num contexto em que tanto se fala sobre a qualidade, não seria um contra-senso destinar a formação dos professores apenas a cursos dos Institutos Normais Superiores, onde os requisitos exigidos para a formação são inferiores aos exigidos para a formação em Universidades?

Ainda, se considerarmos as análises de Rosemberg (idem), fica claro, na sua argumentação, que existem diferenças qualitativas e extremamente grandes na orientação dos objetivos das políticas de educação infantil entre os países desenvolvidos e países em desenvolvimento, a despeito da comunhão de avanços legais e de concepções sobre a infância e desenvolvimento infantil. Enquanto nos primeiros as políticas são avaliadas por uma concepção de necessidade como direito dos diferentes atores (crianças, pais, profissionais), no segundo caso, essas políticas seguem um padrão de baixo investimento e

de prevenção às conseqüências das desigualdades sociais, modelo particularmente presente nas orientações dos estudos apoiados pelo Banco Mundial.

É claro que estabelecer contatos e trocas entre os diferentes países é um trabalho importante. Contudo, seus efeitos serão questionáveis se tomados de modo descontextualizado e se não se considerar os atores e as peculiaridades locais, culturais e políticas da questão da formação. Não basta ficarmos restritos às experiências pedagógicas interessantes, advindas de outros países. Demais elementos contidos no entorno dessa questão precisam ser considerados a fim de que não se reduza a formação apenas a desafios relacionados a problemas ligados diretamente ao conhecimento, como questões de estrutura e conteúdo necessários no currículo dos profissionais.

Numa cultura de desmerecimento da produção local, de valorização do que vem de fora e de não reconhecimento de si enquanto sujeito de conhecimento, propostas de caráter e abrangência nacional precisam ser muito bem trabalhadas para que não produzam efeitos contrários àqueles conseguidos no âmbito legal. Um exemplo do que aqui queremos tocar refere-se aos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Concebidos como um avanço por produzir textos que poderiam ser utilizados como a base para o diálogo e a produção das propostas de cada instituição desse país, o que se tem verificado, no geral, é uma apropriação bastante conturbada onde os referenciais acabam sendo compreendidos literalmente, como algo que deva ser aplicado, desconsiderando-se a riqueza oriunda da experiência prática.

Nesse sentido, não negamos a necessidade de construção de um novo perfil profissional para a educação infantil. Contudo, há que se considerar a experiência e a capacidade desses profissionais que conseguiram resistir e se manter em épocas de grande adversidade. Compartilhamos com a idéia de que somos ótimos críticos. Enquanto pesquisadores, cumprimos um papel histórico bastante importante onde soubemos pontuar os diversos aspectos negativos na educação infantil, em especial aqueles relativos à formação profissional, fundamentando as críticas e impulsionando os avanços legais através da produção de nossos conhecimentos. Fomos importantes elos de ligação entre as conquistas nacionais e os avanços no conhecimento produzidos internacionalmente. Parece-nos que agora, a gritante diferença entre essas conquistas e a precária realidade de nossas creches nos exige novos posicionamentos. Não seria esse o momento de pesquisarmos, por

exemplo, as experiências locais bem sucedidas, resgatando a riqueza do conhecimento produzido na prática de nossas várias instituições? Não seria aí o local onde reside uma aproximação maior entre o discurso e a prática? Resgatar a identidade, as especificidades, a riqueza e a diversidade de experiências brasileiras, num momento em que se discute os quinhentos anos da nação, após a chegada dos portugueses, parece-nos uma alternativa interessante à recorrente busca de soluções advindas dos chamados países centrais. Talvez esse seja um recurso que concretamente procure superar os problemas históricos relacionados à formação desse profissional e que ao mesmo tempo considere o estágio atual dos profissionais que estão atuando bem como a diversidade dessa formação entre as diferentes regiões do país. Como fazê-lo é algo que ainda precisa de uma resposta que seja construída coletivamente.

Por fim, gostaríamos de dizer que o distanciamento entre discurso e prática não necessariamente é visto somente como algo negativo. Aliás, a sua perfeita coincidência é impossível de ser alcançada. É esse distanciamento que provoca a melhoria e o constante questionamento das condições de educação de nossas crianças. Tampouco acontece apenas na educação infantil. Ele é característico de momentos em que as conquistas de direitos necessitam ainda de canais e mecanismos de efetivação. De fato, como Norberto Bobbio afirma (1992), é no momento da aplicação dos direitos que as contradições renascem: “quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o seu fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições” (p.24). Cabe-nos, nessa nova fase da educação infantil, identificar e compreender as motivações e as redes de sustentação das reservas e oposições aos avanços legais e sugeridos pelo conhecimento na área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Angela M. R. F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. (p.23-34). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos** . Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CAMPOS, Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. (p.35-64). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- DEMO, Pedro. Formação do profissional de Educação Infantil. (p.139-143). **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos**. Brasília: MEC, 1996.
- JOBIM SOUZA, Solange. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. (p.39-55). In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.
- KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola.(pp. 16-31). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. (p.51-66). In: GOULART FARIA e PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 1998.

- MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. (p.25-50). In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Criança Pequena, Educação Infantil e Formação dos Profissionais. **Perspectiva**. (17):85-98, 1999.
- MEC/SEF/COEDI. **Educação Infantil no Brasil – Situação Atual**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil - Vol I e II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- PERALTA, Maria Victoria. Las Necesidades de America Latina en el Campo de la Educacion Inicial, Y la Formación de los Educadores. In: **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos**. Brasília: MEC, 1996.
- PIOVESAN, Flávia. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e Direito Brasileiro (p.55-61). In: NEV/USP. **Os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: NEV/USP, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. (100):7-40, 1999.

---

. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. **Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial – “Una Educación Infantil para el Siglo XXI**. Santiago – Chile. 01 a 04 de março de 2000. 14 p.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S. & VITÓRIA, Telma. Emergência de Novos Significados durante o Processo de Adaptação de Bebês à Creche.(p.11-143). In: PEDROSA, M. I. (org). **Investigação da Criança em Interação Social**. Coletâneas da ANPEPP. Recife: UFPE, 1996.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Histórias de Vida e Produção de Sentidos: Trajetória Profissional e Escolarização de Educadoras de Creche Comunitária**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FEMG./ UFMG, 1999.