

A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades*

Isabel de Oliveira e Silva
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

* As reflexões desenvolvidas neste texto foram, em parte, apresentadas na mesa-redonda "As universidades e os processos de formação continuada: impactos e resultados", do II Congresso Paulista de Educação Infantil (Copedi), realizado em Águas de Lindóia (SP), no período de 25 a 28/10/2000.

Este texto tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos relacionados com a profissionalização das educadoras que atuam em educação infantil, em creches e pré-escolas. Focaliza mais especificamente os desafios colocados para a formação e o desenvolvimento profissional na educação infantil, tanto pelas exigências legais quanto pela realidade das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade e de suas profissionais.

Na primeira parte, é abordado o debate sobre a profissionalização de educadoras infantis, nos períodos pré e pós-Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da qual se tem a definição legal a respeito do profissional para essa etapa da educação. Em seguida, busca refletir sobre a emergência de processos de construção de identidades profissionais nessa área, relacionando-os com o conjunto das transformações político-institucionais ocorridas nos últimos anos. Nesse item procura, ainda, evidenciar os sujeitos que realizam esse atendimento em instituições de educação infantil, especialmente em creches comunitárias e filantrópicas, por serem as que contam, em geral, com profissionais não-habilitados e com escolaridade inferior à exigida atualmente.

O debate sobre a profissionalização na área da educação infantil

O debate sobre o profissional da educação infantil vem se constituindo, especialmente a partir dos anos 80, no âmbito das discussões sobre os direitos sociais de modo geral e, especificamente, dos direitos das crianças, dentre os quais destaca-se o direito à educação infantil em creches e pré-escolas e o conseqüente dever do Estado em assegurá-la àqueles que a demandarem. A Constituição federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente, a LDB (1996) consagraram esse direito no âmbito da Educação. Trata-se de conquistas importantes para as quais deve-se produzir as condições adequadas de

implementação, para que, de fato, crianças e profissionais que atuam em instituições de educação infantil tenham seus direitos respeitados. Nessa perspectiva, procuro retomar alguns elementos do debate sobre o profissional da educação infantil e as condições de sua formação, intimamente relacionados com uma concepção de educação da primeira infância que articula o cuidado e a educação em um único processo de interação entre adultos e crianças em instituições educativas.

Os estudos sobre a educação infantil e, mais especificamente aqueles que tratam dos profissionais que atuam ou que virão a atuar nessa etapa da educação básica, têm ressaltado as especificidades do trabalho junto a crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições educativas. Tem-se buscado romper com as concepções ditas assistencialistas, que acabaram por significar um atendimento precário para as crianças das camadas populares, desenvolvido fora do âmbito dos sistemas de ensino. Por outro lado busca-se, também, não fazer da crítica ao assistencialismo um projeto de mera antecipação dos processos escolares para a faixa anterior aos 7 anos de idade. Nessa perspectiva, todos os estudos são unânimes em problematizar as habilitações hoje existentes para o magistério, cuja característica é a de uma formação voltada para as séries iniciais do ensino fundamental, não contemplando, portanto, a formação adequada à atuação junto a crianças na faixa de 0 a 6 anos (Machado, 1991; Campos, 1994; Cerisara, 1996).

Torna-se necessário ao campo da educação dar respostas, seja no plano político, seja no da produção teórica, às questões que emergem desse processo de constituição da área de educação infantil. Uma delas, relativa à política educacional, refere-se à incorporação dessas instituições aos sistemas de ensino. Como sabemos, o atendimento em creches e pré-escolas, especialmente nas primeiras, desenvolveu-se no Brasil de forma paralela ao sistema educacional. As ações governamentais para essa área privilegiaram a dimensão da assistência, ao lado de um projeto educativo compensatório e, ao mesmo tempo, baseado na lógica de promover

o atendimento a um custo mínimo (Vieira, 1986). O que temos, então, é uma rede de instituições comunitárias e filantrópicas, com origem tanto nos movimentos sociais de bairros quanto nas ações de grupos ligados a igrejas e outras instituições filantrópicas.

Desse processo resultou um serviço que, a despeito da precariedade imposta pela ausência de uma política que assegure o direito de crianças e famílias à educação em creches e pré-escolas públicas, vem realizando o atendimento de, pelo menos, parte da demanda por educação infantil.

Nesse contexto, a questão do profissional e de sua inserção no sistema de ensino tem sido objeto de debate dos estudiosos da área e de preocupação de gestores municipais da educação, bem como das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, diretamente envolvidas nas transformações que estão ocorrendo na área.

Até a promulgação da LDB, a produção teórica a respeito da educação infantil procurava, com base em uma fundamentação que conferia uma especificidade à educação da criança de 0 a 6 anos, refletir sobre o perfil do profissional para atuar nessas instituições. Enfatizando a omissão do poder público no que se refere a essa etapa da educação, Maria Lúcia A. Machado (1991, p. 18), afirmava que a educação infantil, aos olhos do governo, enquadrava-se na categoria de "*curso livre*", o que não supunha qualquer tipo de acompanhamento da política educacional, deixando "um vazio muito grande em relação aos parâmetros nos quais deveria se basear". A autora, dentre outros estudiosos, apontou o avanço representado pela concepção de educação da criança de 0 a 6 anos em espaços coletivos, presente no capítulo da educação da Constituição de 1988, a partir da qual se afirmou o direito das crianças e das famílias e o dever do Estado em assegurar a educação em creches e pré-escolas para aqueles que a demandassem.

Dessa forma, a nova ordem legal, que reconhece a educação da criança de 0 a 6 anos de idade como da competência da

educação,¹ possibilita que as atenções se concentrem nas condições para assegurar essa educação com qualidade. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) enfatizam o avanço que significou a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, como "um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária". Discorrendo sobre os significados da incorporação da creche e da pré-escola pela educação, afirmam:

Um aspecto importante da creche no sistema educacional é que ela corresponde a um princípio que vem sendo definido por áreas ligadas à educação da criança pequena, que defendem uma concepção de educação pré-escolar vinculada aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada. [Ao mesmo tempo,] a inclusão da creche na área da Educação (...) não nega o benefício que esse atendimento representa para as mães e as famílias. (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995, p. 107-108)

Os estudos sobre o atendimento em creches evidenciam ainda uma preocupação crescente com a questão da *identidade* e da formação profissional para a atuação em creches, desdobrando-se em questões relacionadas com a política para o setor (Rosemberg, 1994; Faria, Palhares, 1999), com as formas de inserção nas carreiras da educação, com a habilitação adequada (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995), dentre outras. A questão do profissional vincula-se

¹ Sobre esta questão, Fúlvia Rosemberg (1992), em artigo sobre as políticas para o pré-escolar no período dos governos militares, afirma que a educação da criança pequena configura hoje um campo no âmbito das políticas sociais, enfrentando embates sobre suas funções, colocados em termos de assistência ou educação, competência pública ou privada, reforçando a necessidade de levar em conta os processos históricos de sua constituição.

diretamente à identidade da instituição de educação infantil que, por sua vez, também está em construção. Laura Cipollone (1998, p. 123), refletindo sobre a atualização permanente dos profissionais de creche na Itália, afirma que a consideração do trabalhador de creche como educador (que é recente também naquele país) constitui-se apenas "uma etapa na construção da identidade educacional da creche, que nasce mais para suprir as necessidades adultas (emancipação da mulher, administração diferente do tempo na família) do que como serviço para a educação da primeira infância".

No Brasil, a pesquisa de Lenira Haddad (1991) é um dos trabalhos que se dedicam à questão, mostrando o vínculo existente entre a construção da identidade da instituição creche e a das suas profissionais. A autora afirma que, atuando em um contexto no qual predominava a concepção de que o melhor para a criança era exclusivamente a família, a creche era entendida por suas profissionais como uma substituta desta. Entre as profissionais, sujeitos da sua pesquisa, a autora percebeu a predominância da idéia de que as suas funções se relacionavam prioritariamente com as funções de guarda e cuidados, mediante as quais elas avaliavam o próprio trabalho e com as quais se identificavam.

Maria Malta Campos (1994, p. 37), com base na idéia de integração das funções de cuidar e de educar crianças pequenas, desenvolve a reflexão no sentido de associar a essas funções o perfil profissional que melhores condições teria para desempenhá-las na instituição de educação infantil. Assim, considerando os diversos elementos que comporiam um atendimento e uma educação de qualidade, a autora refletia sobre a inadequação, tanto de um profissional sem qualquer qualificação formal e específica, como é o caso da grande maioria das educadoras que se encontram em serviço atualmente, quanto daquele formado nos cursos de Magistério e de Pedagogia, cuja formação em geral possui um caráter *eminente escolar*, não contemplando a especificidade da faixa etária correspondente ao atendimento em creches e pré-escolas. Para a autora, tratava-se, então, de se pensar em um novo profissional, cuja formação refletisse as concepções atuais sobre a qualidade do atendimento à criança pequena.

No caso de Belo Horizonte,² realidade sobre a qual temos nos dedicado, verifica-se a vivência de um processo de reflexão sobre o perfil desse profissional, no qual as trabalhadoras daquelas instituições, ao lado de outros profissionais e agentes envolvidos com a educação infantil, também vieram construindo suas concepções sobre o seu *papel* enquanto profissionais da educação infantil. A visão da integração entre *cuidar e educar*, presente nos debates entre elas, e a própria reflexão sobre a sua prática promoveram um questionamento do seu lugar na instituição, da maneira pela qual se vêem e se identificam, bem como da própria organização do trabalho que desenvolvem. Uma das evidências desse processo de reflexão sobre a sua atividade profissional está na rejeição de termos como *crecheira* ou *monitora* para denominar a função que desempenham, adotando-se *educadora*, ainda que nem todas as creches a tenham adotado formalmente. Um posicionamento da categoria a esse respeito foi apresentado no II Congresso de Creches Comunitárias de Minas Gerais, no qual foi deliberado por essa denominação, sendo rejeitadas todas as outras (Biccas, 1997).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, na qual a educação da criança de 0 a 6 anos é conceituada como aquela que se desenvolve em creches e pré-escolas, e que se caracteriza como sendo a primeira etapa da educação básica, tem-se uma definição legal do profissional para atuar nessas instituições: o professor habilitado em Curso Normal, em nível médio ou superior. Mesmo sendo considerado fruto de uma luta em defesa dos direitos das crianças, em que se buscou estabelecer parâmetros para a sua implementação, o prescrito na LDB a respeito desse profissional não contempla as reflexões produzidas sobre a questão. Ou seja, a necessidade de uma formação profissional que ultrapassasse tanto

² Belo Horizonte não possui atendimento público para crianças de 0 a 6 anos. Apenas as instituições comunitárias, filantrópicas e, em menor escala, as particulares, abrangem essa faixa etária. A rede municipal, que possuía um pequeno número de vagas para crianças de 6 anos de idade, tem expandido esse atendimento nos últimos anos.

os conteúdos necessários às funções de cuidado quanto aqueles voltados para as funções de ensino (Campos, 1994; Cerisara, 1996).³ Cumpre, então, buscarmos a reestruturação dos cursos de formação de professores, de modo que eles possam construir projetos de formação que contemplem a educação infantil, especialmente os conteúdos necessários à atuação junto a crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que para a faixa subsequente já existem algumas propostas estruturadas.

A prescrição legal parece não corresponder, também, a uma *identidade* que as profissionais, especialmente aquelas das instituições comunitárias e filantrópicas, vieram construindo ao longo dos últimos anos, expressa na denominação *educadora infantil*. As educadoras têm evidenciado que a definição de *professora* não identifica o trabalho por elas realizado. Ao mesmo tempo, tal prescrição legal vem representar uma ameaça ao lugar que ocupam, já que grande parte delas não possui essa qualificação.

Assim, torna-se necessário pensarmos sobre os processos de constituição das identidades profissionais, para que possamos interagir com elas no sentido de construir um lugar para a educação infantil no âmbito da educação, que seja reconhecido tanto por aquelas e aqueles que se encontram atuando em creches e pré-escolas quanto pelos demais profissionais dos sistemas de ensino – os professores das etapas posteriores da educação básica.

Identidades profissionais, identidades construídas

As identidades sociais, do ponto de vista antropológico, constituem-se no jogo dialético entre indivíduo e sociedade.

³ Ana Beatriz Cerisara (1999, p. 28) denuncia, na análise de pareceres emitidos sobre os *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil*, o tratamento que o documento dá à primeira etapa da educação básica, descaracterizando-a enquanto "educação infantil", aproximando-a das funções de ensino.

São construídas nas relações sociais, incluindo *processos de identificação*, no interior dos quais ocorre, também, a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade (Oliveira, 1976, p. 44).

Os estudos sobre a prática docente e as identidades de professores focalizam, em geral, o professor do ensino fundamental e médio, cuja formação e carreira já se encontram constituídas. É necessário, no entanto, produzirmos um diálogo entre a educação infantil e a produção teórica que vem se dedicando à formação de professores, bem como à sua condição profissional.

Sacristán (1991, p. 69-70) nos mostra que o trabalho docente insere-se no contexto de "uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura". Essa abordagem traz, para o contexto do trabalho com educação infantil, especialmente em creches comunitárias e filantrópicas, uma perspectiva de análise importante. Reforça a idéia de que as referências profissionais nesse campo, mesmo que precedidas ou acompanhadas de processos de formação profissional, possuem forte embasamento no meio sociocultural, com a qual se relacionam as referências teóricas obtidas. Para o autor, "as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas".

Sacristán (ibidem, p. 71) afirma ainda que a profissão docente foi ganhando forma a partir do desenvolvimento da burocracia que a tornou uma prática institucionalizada. O momento atual da educação infantil, em que se constituiu uma legislação que assegura o direito das crianças, faz com que haja também um desenvolvimento no plano político e institucional configurando uma área de atuação profissional um pouco mais definida. Assim, as instituições, especialmente as creches, e as suas educadoras (que se constituíram à margem do sistema educacional), passaram a contar com um conjunto de situações, de atores sociais e de normas decorrentes

de um processo inicial de absorção desse serviço pela área da educação. É nesse contexto que estão construindo suas identidades, na dinâmica das novas relações sociais que passaram a estabelecer.

Ana Beatriz Cerisara (1996) chama a atenção para a necessidade de aprofundamento da discussão sobre as características da atuação junto a crianças pequenas, e enfatiza a importância de construirmos um novo olhar sobre essa atividade. No desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional. Em sua pesquisa, encontrou a evidência de que, tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional em Magistério quanto aquela que não possui qualquer habilitação vivem uma *crise de identidade* quando atuam junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Como fatores que dificultam a delimitação de uma identidade profissional, a autora aponta o fato de ser recente em nossa cultura a idéia de que é possível compartilhar com o Estado a educação e os cuidados com as crianças dessa faixa etária e, por se tratar de crianças ainda muito pequenas, as atividades desenvolvidas na creche muito se assemelham àquelas desenvolvidas no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços educativos.

Torna-se necessário, portanto, extrapolarmos a mera constatação da inexistência de condições adequadas de formação e habilitação dessa profissional para buscarmos alternativas que possibilitem construir um processo de profissionalização que respeite os sujeitos que vêm desempenhando as funções de cuidar e educar crianças em instituições de educação infantil.

É nessa perspectiva que o conhecimento dos sujeitos que se encontram atuando torna-se fundamental para a estruturação de processos de formação que sejam efetivos para os sujeitos que buscam a formação, para as crianças atendidas nas instituições de educação infantil e para os formadores.

As educadoras de creches: quem são?

Enquanto mulheres, moradoras das periferias urbanas, boa parte de origem rural, que lugar ocuparia o trabalho na vida das educadoras de creches? Diversos autores (Neves, 1994; Sarti, 1996, dentre outros) destacam a importante dimensão de acesso à vida pública que o trabalho representa para as mulheres, que são maioria entre os profissionais do ensino de modo geral e, mais acentuadamente, nas etapas iniciais da educação. Assinalam, ainda, que as análises sobre o trabalho da mulher devem considerar sempre a *interdependência dos elementos de ordem econômica, demográfica, social e cultural* (Kartchevsky-Bulport, 1986, p. 15). Torna-se necessário propor uma reflexão que ultrapasse o referencial meramente econômico para analisar a inserção da mulher no mercado de trabalho, relacionando-o com as demais dimensões da vida social.

Maria das Graças Sena (1991), refletindo sobre a prática de mulheres que se mobilizaram, em um clube de mães, para a criação de uma creche, ofereceu-nos elementos para avançar no estudo da questão, acrescentando a dimensão simbólica de sua inserção em grupos cujo elemento identitário localizava-se no fato de serem mães. Em suas conclusões sobre as motivações que levaram aquelas mulheres a investirem na tarefa de criar uma creche comunitária, encontrou, ao lado da possibilidade, ainda que futura, de um trabalho remunerado, o sentimento de solidariedade que as motivava a criar espaços que atendessem, com dignidade, às crianças da comunidade.

Na pesquisa que realizamos para dissertação de mestrado (Silva, 1999), trabalhamos com as histórias de vida de três educadoras de uma creche comunitária que haviam retornado à escola por meio de ensino supletivo com qualificação profissional para

o trabalho em creches.⁴ A partir da pesquisa, foi possível identificar que o trabalho em creches, para esses sujeitos, tem se evidenciado como algo além do emprego sem, no entanto, subvalorizar essa dimensão.

A creche constitui-se, ao mesmo tempo, um espaço de reflexão e debate em torno de questões relacionadas tanto com as condições de vida de um modo geral, quanto com os valores inerentes aos diversos elementos que compõem a prática profissional, cuja natureza – cuidar e educar crianças pequenas – faz com que todas tenham concepções prévias ao ingresso e/ou à formação para o trabalho. Assim, ao tomarmos o trabalho dessas mulheres, considerando a sua natureza e as condições em que ele ocorre, percebemos que se tornava necessário considerar, também, o lugar social comum que ocupam as educadoras e as crianças atendidas.

A situação de atuar profissionalmente junto a crianças pequenas, da sua própria comunidade, possibilita à educadora acionar seu próprio repertório acerca do que deve ser a educação das crianças que frequentam a creche. Nessa prática, encontram-se os valores construídos a partir das vivências da sua história pessoal remetida à própria infância, bem como aqueles que se constituem objeto de sua reflexão atual, como mulher, mãe e trabalhadora.

Como advertiu Cerisara (1996), dentre outras, a proximidade entre algumas atividades desenvolvidas na creche e parte dos cuidados e da formação mais geral da criança desenvolvidos na família é, com certeza, maior do que aquelas atividades que

⁴ Curso supletivo de 5ª a 8ª série, com qualificação profissional para o trabalho em creches e instituições similares, desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no âmbito do Projeto Formação do Educador Infantil. Esse projeto foi desenvolvido em parceria pelas seguintes instituições: Fundação Carlos Chagas, o antigo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, do Ministério da Educação (MEC), a Prefeitura de Belo Horizonte e a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler (Ameppe), de Belo Horizonte.

ocorrem nas instituições escolares. O cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a *transferência* de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações.

Nossa pesquisa, referida anteriormente, evidenciou, no entanto, que, mesmo havendo tal "transferência", esta não ocorre sem conflitos. Muitas são as dúvidas e as dificuldades encontradas. As educadoras desejam conhecer novas formas de atuar profissionalmente e sentem a enorme responsabilidade do trabalho que realizam. A ausência de habilitação para o trabalho e mesmo a baixa escolaridade não são sinônimos de prática irrefletida. Ao contrário, há, em algumas situações, uma reflexividade instaurada por um compromisso que extrapola a dimensão profissional. As educadoras se vêem diante de questões do tipo: como oferecer o melhor à criança na creche sem desresponsabilizar as famílias? Isto porque, muitas vezes, as condições de vida das famílias são tão precárias que uma questão como essa se coloca de forma dramática, remetendo para dimensões mais amplas como a exclusão social.

Outras questões que envolvem, por exemplo, o desenvolvimento da sexualidade das crianças, remetem para valores, conceitos e preconceitos da socialização dessas educadoras e emergem no cotidiano do trabalho de forma conflituosa e, em alguns casos, angustiante. A existência dos conflitos apresenta-se, então, como um ponto fértil dessas práticas. Ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata de práticas cristalizadas ancoradas em um saber fazer transposto da vida doméstica para a do trabalho, ainda que suas referências se façam presentes.

Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais, pois é somente através da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados para transformar ou potencializar as suas ações.

Sobre esse aspecto, um fragmento de uma situação de formação nos parece exemplar: uma educadora que frequentou o curso supletivo com qualificação profissional em educação infantil, ao comentar, em uma situação de entrevista para a avaliação do curso (Silva, 1997), a respeito de suas aprendizagens naquele processo, referiu-se a uma aula em que a professora apresentou trabalhos realizados por crianças de 2 anos de idade em uma creche. Tratava-se de trabalhos que expressavam a enorme capacidade da criança em criar. No entanto, essa educadora realizou a seguinte interpretação a respeito da situação: deveria tratar-se de *crianças de creches de pessoas ricas*, pois as crianças de sua creche não poderiam, na sua percepção, realizar aqueles trabalhos.

Os objetivos da formadora, que eram exatamente os de realçar as possibilidades das crianças, acabaram por reforçar uma perspectiva de menores condições das crianças de famílias das camadas populares. Entre o discurso da formadora e as vivências pessoais e profissionais daquela educadora de creche comunitária, estas últimas provavelmente prevaleceram. Trata-se de uma interpretação baseada na sua experiência que se constitui dentro de determinadas condições que, por sua vez, não são dadas. Ao contrário, são produzidas pelas condições mais gerais, objetivas e simbólicas, que refletem as condições de vida de todo um grupo social, que inclui crianças e educadoras. Acolher essa interpretação, dissecando os elementos que a compõem, identificando a possibilidade de incorporar às condições reais de trabalho nas creches os elementos que tornam possível o seu enriquecimento, é tarefa dos processos de formação. Mas ela somente poderá atuar aí caso haja um processo permanente de reflexão em que a experiência dos sujeitos e suas interpretações sobre ela possam vir à tona, pois ela, em geral, deverá sobrepor-se aos discursos.

Zilma M. Oliveira (1994), referindo-se à atuação das universidades na formação do educador infantil, enfatizou a necessidade de que elas estabeleçam uma interação respeitosa com os sujeitos que realizam o atendimento em creches e pré-escolas. Compartilhando do que propõe essa autora, acreditamos que somente

conseguiremos constituir um corpo de conhecimentos, organizado no interior de processos de formação, tanto para a habilitação profissional quanto no que se refere à formação continuada, se as universidades e outras agências formadoras se dispuserem a, efetivamente, dialogar com as experiências dos sujeitos dessa formação.

A relação educativa entre adultos e crianças está estabelecida nas práticas dos grupos como práticas culturais e é preciso considerá-la para que possamos dialogar com ela. Isto implica conhecer os sujeitos para além das suas supostas "carências", sejam aquelas definidas por uma formação inadequada, sejam aquelas decorrentes da ausência de formação escolar e/ou profissional.

Considerações finais

Formação de educadores, profissionalização, incorporação aos sistemas de ensino, são dimensões da problemática da educação infantil que estão a demandar aprofundamento teórico e soluções no âmbito das políticas sociais, especialmente da política educacional. Trata-se de uma realidade complexa, uma vez que se impõe a construção de práticas que dêem seqüência aos avanços produzidos sobre a compreensão da criança e seus processos de desenvolvimento, bem como àqueles conquistados no plano dos direitos sociais. Dentre esses, o direito à educação básica, ampliada para a faixa etária anterior aos 7 anos, impõe o desafio de agir sobre um quadro de atendimento fundamentado na necessidade e não no direito. Desafio também no sentido de que assegurar o direito à educação infantil pública não pode significar a antecipação dos processos propriamente escolares para uma faixa etária em que outras experiências de formação são reconhecidas como mais adequadas.

Dentre os desafios que se colocam para a construção de uma educação infantil de qualidade, está a construção de propostas de desenvolvimento profissional para os profissionais dessa etapa da educação que os reconheçam, também, como sujeitos de direitos. Sujeitos dos quais se espera o respeito aos direitos da criança.

Referências bibliográficas

- BICCAS, Maurilane de Souza. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). *Creches comunitárias : histórias e cotidiano*. Belo Horizonte : Ameppe, 1997. p. 95-122.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília : Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei 8.069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília : Ministério da Saúde, 1991.
- BRASIL. *Lei Darcy Ribeiro : Lei 9.394, de 1996* : lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : Senado Federal, 1997.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar : questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 32-42.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil : entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil : primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB : rumos e desafios*. Campinas : Autores Associados, 1999. p. 19-49. (Coleção polêmicas de nosso tempo ; 62)

- CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). *Manual de educação infantil : de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB : rumos e desafios*. Campinas : Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo ; 62).
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo : Loyola, 1991.
- KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. Trabalho feminino, trabalho das mulheres : forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. p. 10.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola : a busca de um caminho*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.
- NEVES, Magda de Almeida. *Trabalho e cidadania : as trabalhadoras de Contagem*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo : Pioneira, 1976.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 64-68.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.
- _____. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 13.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Lisboa : Porto Editora, 1991. 32 p.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho : um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas : Autores Associados, 1996.
- SENA, Maria das Graças de Castro. *A educação das crianças : representações de pais e mães das camadas populares*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Avaliação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar (nível de 1º grau), integrado a curso supletivo de ensino fundamental (5ª à 8ª série)*. Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte. Belo Horizonte : Fundação Carlos Chagas, 1997.
- _____. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária : histórias de vida e produção de sentidos*. Belo Horizonte, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil : de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.