

Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 Anos

Stela Maris Lagos Oliveira

Técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação,
exercendo a função de Coordenadora de Educação Infantil
junto à Secretaria de Educação Fundamental.

O atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil existe há mais de cem anos. No entanto, apenas recentemente vem sendo enfatizado o caráter educacional daquele oferecido às crianças de 0 a 3 anos. O reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e a vinculação deste atendimento à área educacional representam um avanço no que diz respeito à educação da criança dessa faixa etária. Entretanto, este avanço levanta desafios para a sua efetivação, uma vez que ainda convivemos com discursos e práticas que evidenciam a perspectiva assistencialista que predominou na trajetória histórica desse atendimento. Por outro lado, a busca por um trabalho realmente educacional tem tomado como base, na maioria das vezes, o modelo tradicional de escola, predominante no ensino fundamental, que está longe de ser adequado à especificidade da criança de 0 a 6 anos.

Partindo de uma premissa educacional e não assistencial, torna-se evidente a mudança de perfil do profissional requerida para seu novo papel a ser desempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior. Este novo perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições de educação infantil, exigindo ações de formação que levem em conta esta realidade, para uma mudança efetiva na qualidade do atendimento oferecido. Heterogênea e, na maioria das vezes, deficitária, essa formação vem se caracterizando como tema relevante nas discussões que acontecem na área e como principal alvo das políticas governamentais.

Entretanto, esforços no sentido de capacitar este profissional freqüentemente esbarram nas suas concepções em relação à criança e à sua educação. Em estudo, buscando conhecer essas concepções entre os profissionais de creches da área educacional e assistencial, evidencia-se entre aqueles que atuam nas creches herdadas da área assistencial uma visão do trabalho com a criança de 0 a 6 restrita à alimentação, higienização e à formação de hábitos. Por outro lado, os profissionais que atuam nas instituições de educação,

com formação pedagógica, muitas vezes, em nível superior, têm dificuldades para aceitar que os cuidados estão intrinsecamente relacionados com a ação educativa (Oliveira, 1999).

Estudos em psicologia vêm mostrando que essas concepções não se modificam da noite para o dia, por meio de passes de mágica, mas exigem um processo de formação continuado, reflexivo, no qual aqueles que dele participam sejam considerados, assim como a criança, sujeitos atuantes.

As implicações de considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica

A consideração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da educação infantil como parte da educação básica é uma contribuição decisiva para este segmento educacional, porque lhe dá uma dimensão maior, já que ela passa a ter uma função específica no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer a sua cidadania, recebendo os conhecimentos básicos para seus estudos posteriores. Suas ações passam a ter uma intencionalidade educativa, não se restringindo mais à "guarda" e ao "cuidado".

Daí surge a necessidade de se garantir a construção de um projeto educativo, em que a proposta pedagógica ou curricular seja um item a ser considerado juntamente com a formação dos profissionais, a relação escola/família/ambiente físico. Nesse projeto devem estar explicitadas as características da instituição, criando sua identidade a partir das necessidades e vontades da comunidade em que está inserida e da população atendida. As concepções de criança, de educação, do papel do profissional e da própria instituição presentes na comunidade escolar devem ficar claras no projeto educativo, principalmente porque são essas concepções que nortearão sua elaboração. Desta forma, ainda que todas atendam à

mesma faixa etária e tenham instalações parecidas, apresentarão diversidades e singularidades específicas, decorrentes dos valores, sentidos e significados construídos no seu cotidiano por aqueles que dela participam.

É imprescindível também que haja uma estreita articulação entre os projetos pedagógicos do ensino fundamental e da educação infantil, sem a incorporação daquilo que tem de nocivo na cultura escolar, principalmente no que diz respeito à relação criança/educador.

O professor deve ter participação direta na elaboração do projeto educativo, como condição indispensável para que este se efetive à medida que, neste processo participativo, ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade.

Por outro lado, a concepção de educação infantil como uma ação complementar à ação da família exige uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola, ficando claro, no entanto, que cabe à educação infantil ir "além" da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto à sua abrangência.

Em consequência dessa dimensão da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, surge a valorização do papel do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que dele se espera. A incorporação das creches aos sistemas de ensino exige que seja garantido aos educadores acesso aos cursos de habilitação e incorporação ao quadro de carreira do magistério, com direitos iguais aos de todos os outros professores.

Sabemos hoje, mesmo não existindo levantamentos abrangentes sobre o assunto, que a formação dos profissionais que vêm atuando nas creches vinculadas à assistência é bastante

precária,¹ exigindo medidas sistemáticas e contínuas que visem à ampliação de suas competências tanto com relação às ações de "educação" como às de "cuidado". As creches vinculadas à área da educação mantêm em seu quadro educadores profissionais com curso de magistério e, às vezes, com formação em nível superior. Entretanto, a formação recebida nos cursos de magistério, na maioria das vezes, não prepara os educadores para trabalhar com crianças menores de 4 anos, e muito menos para conceber a educação de uma forma ampla em que também estejam inseridos os cuidados biopsicossociais requeridos para essa faixa etária.

É necessária uma mobilização dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e a valorização desse profissional, por meio de cursos de habilitação que levem em conta sua realidade e conseqüente revisão dos seus planos de cargos e salários.

Crenças e valores do profissional de educação infantil como fatores a serem considerados em um programa de formação

A influência dos valores e crenças dos educadores, sejam pais ou professores, tem sido abordada por vários teóricos e pesquisadores como um fator a ser considerado na determinação das práticas educativas realizadas com as crianças (Crowell,

¹ De acordo com levantamento realizado pela Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no ano de 1999, embora tenhamos 65,5% dos profissionais com o ensino médio e 9,6% com nível superior, 14,8% têm apenas o ensino fundamental e 10,1% não chegaram a concluí-lo. Estes dados, no entanto, não podem ser generalizados, na medida em que atingem apenas as creches vinculadas aos sistemas de ensino. Diagnósticos realizados em algumas capitais evidenciam que o índice de profissionais com apenas o ensino fundamental completo chega a 35%.

Feldman, 1988; Gama, Jesus, 1994; Goodnow, 1988; Harkness, Super, 1992; Harkness et al., 1995; Miller, 1988; Valsiner, Branco, Dantas, 1997; Vandenplas-Holper, 1988). Considerando que valores e crenças são construídos pelo indivíduo na sua interação com o meio em que vive, de forma bidirecional e dinâmica, a formação pode ter um papel fundamental nesse processo.

Utilizamos os termos crenças e valores dentro da perspectiva co-construtivista de desenvolvimento humano ("orientações para a crença"). Nesta abordagem, o processo de construção das crenças, ideologias e valores do indivíduo têm um caráter dinâmico e de contínua transformação, se construindo a partir das histórias de vida e das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito mediante suas interações com os diferentes aspectos do contexto histórico sociocultural (Melo, 1996; Valsiner, Branco, Dantas, 1997). Tal posicionamento reflete uma perspectiva em que ocorre um permanente desenvolvimento dos sistemas de signos, conceitos, representações e práticas no nível do indivíduo e no nível do social. Nada é estabelecido ou se apresenta em sua forma final, tudo sempre se encontra em um estado semifinalizado, constantemente aberto para a reconstrução diante da necessidade de dar sentido a uma nova situação que se apresente.

Se, por um lado, a influência cultural é heterogênea e muitas vezes contraditória, possibilitando constantes processos de mudança dentro do sistema de orientações para crença, por outro lado, a dimensão afetiva no mundo psicológico do indivíduo leva a uma maior constância ou estabilidade nesse sistema, o que caracterizaria o conceito de "valor". Desta forma, "dependendo do significado e da intensidade das experiências nas quais as crenças são construídas, estas serão mais ou menos resistentes a mudanças, gerando uma maior ou menor transformação no sistema de crenças e valores do indivíduo" (Melo, 1996, p. 24). Em um sistema geral composto por crenças, valores e orientações para objetivo, as crenças abrangem um universo mais amplo, fluido e dinâmico, enquanto os valores tendem a se tornar um pouco mais estáveis e duradouros, em função de sua carga afetiva e, conseqüentemente, de seu significado e relação com as metas e os objetivos do indivíduo.

Na perspectiva aqui considerada, ao abordar os valores e crenças das educadoras de educação infantil, a formação inicial, embora seja extremamente importante na construção de suas representações, não se faz de forma determinante, pois participam também desse processo todas as outras situações e experiências vividas tanto no contexto pessoal como profissional. Neste sentido, além de considerar a diferença na formação inicial, que é bastante diversificada entre as educadoras que atuam em instituições educacionais e aquelas que atuam nas instituições ligadas à assistência social, é importante levar em conta o percurso que cada uma faz, percurso este que quase sempre está ligado ao contexto que se faz presente em cada um dos ambientes institucionais. Mesmo tendo em vista as limitações na área educacional, que, como se sabe, não são poucas, as diferenças entre os dois contextos são marcantes.

Fazer parte de uma instituição educacional significa ter acesso, mesmo limitado, a um ambiente onde a educação se faz presente de forma explícita, incluindo a presença de outros profissionais que também participam do fazer educacional, de textos sobre educação, de discussões e cursos variados e de um maior ou menor incentivo para a ampliação dos conhecimentos na área. Além disso, é comum encontrar, em algumas regiões, educadoras da área educacional que, além do curso de magistério, têm cursos de graduação, muitas vezes nas áreas de pedagogia e psicologia. Já, entre as educadoras da área assistencial, é freqüente encontrar profissionais sem o curso de magistério e com o ensino fundamental incompleto.

Comparando a formação e o contexto das educadoras de cada uma dessas áreas, fica evidente que as educadoras que trabalham na área educacional têm maiores oportunidades de reelaborar seus valores e crenças sobre o desenvolvimento e a educação da criança dessa faixa etária devido à maior diversidade de informações e experiências aí encontrada. Isto não significa dizer que esse processo aconteça de forma clara, contínua e sem eventuais retrocessos, dependendo da maior ou menor possibilidade de elaboração desses conhecimentos que cada uma tem. Tudo isso contribui para que as crenças tenham um caráter dinâmico e de

contínua transformação, sendo construídas ativamente pelo indivíduo na sua interação com o meio (Valsiner, Branco, Dantas, 1997).

É preciso levar em conta, no entanto, que embora as mudanças decorrentes dos contextos em que cada educadora vive levem à transformação dos valores e crenças correspondentes, essas modificações que ocorrem no nível subjetivo não acontecem na mesma rapidez com que ocorrem as mudanças externas (em termos de suas ações) e apresentam uma enorme imprevisibilidade, pois dependem da interação que cada indivíduo estabelece com os contextos culturais específicos do qual participa (Melo, 1996). O item seguinte trata da formação continuada, considerando que esta exerce um papel fundamental nesse processo.

A formação continuada dos profissionais como condição para a melhoria da qualidade na educação da criança de 0 a 6 anos

A formação do profissional, que vai trabalhar com a criança de 0 a 6 anos de idade, tem sido considerada de alta relevância nas discussões sobre a qualidade do trabalho com a criança da faixa etária em questão (Rosemberg, 1994; Barreto, 1994; Brasil, 1998a e 1998b). Estudos evidenciam sua importância, uma vez que a formação profissional se mostra como um dos principais fatores de maior impacto sobre a qualidade da educação infantil (Scarr, Eisenberg apud Barreto, 1994 e 1998; Rosemberg, 1994). Desde a inserção da creche no capítulo da educação, na Constituição de 1988, acirraram-se as discussões entre especialistas, no sentido de propor alternativas para a formação deste profissional, que leve em conta as especificidades da área (Barreto, 1994; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1993; Rosemberg, 1994; Rosemberg, Campos, Viana, 1992). Essas discussões, no entanto, esbarram em algumas questões conflitantes quando se considera a diversidade de atendimentos realizados e, conseqüentemente, de educadores que trabalham nessa área.

Vale a pena ressaltar alguns pontos que têm sido discutidos no intuito de garantir que a formação desses educadores, seja em nível médio ou superior, contribua para a melhoria da qualidade da educação infantil. É importante lembrar que os cursos de formação, independentemente de buscarem atender às necessidades do ensino fundamental ou da educação infantil, há muito vêm sendo alvo de críticas quanto à concepção, práticas e conteúdo. É importante analisar a perspectiva levantada por Lelis (1993) ao analisar a formação da professora primária. Essa autora ressalta a qualidade dos cursos, justificando que não adianta transferir para o nível superior a responsabilidade de formação do educador, se os cursos de licenciatura plena não forem adequados para propiciar tal formação. Para a autora, a crise da formação do educador é a crise da educação brasileira. Essa colocação nos põe a refletir sobre a necessidade de reformular os cursos de formação, para que estes possam atender adequadamente não só ao professor que vai trabalhar com as primeiras séries do ensino fundamental, mas também os que irão atuar na educação infantil.

Há de se levar em conta também a especificidade da educação infantil que, se não era considerada nos cursos com o objetivo de formação do profissional da pré-escola, muito menos com relação à creche. Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) ressaltam a importância dessa especificidade, referindo-se a pesquisas internacionais, as quais indicam que a formação específica do educador é mais importante que o seu nível de escolaridade.

Uma questão decorrente dessa especificidade diz respeito à dicotomia entre "educar" e "cuidar", levantada por alguns autores (Campos, 1994; Cruz, 1996; Brasil, 1998a), a qual tem levado a uma separação "entre as atividades mais relacionadas com o cuidado e a higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas" (Cruz, 1996, p. 81). Esta é, certamente, uma questão que precisa ser abordada e avaliada nos cursos de magistério. Cruz levanta a dificuldade de trabalhar com essa questão, já que ela envolve concepções e preconceitos muito arraigados, relacionados com a concepção de criança, de seu desenvolvimento e de sua educação.

Nesse sentido, é preciso considerar que, embora a formação inicial tenha um papel muito importante na ação do educador, a constante reflexão sobre seus valores, crenças e sua prática exige um processo de formação continuada. A perspectiva de educação continuada aqui sugerida não se refere à realização de cursos esporádicos ou ocasionais, apresentados de forma fragmentada e sem uma relação de continuidade. Estes pouco contribuem para a melhoria da atuação pedagógica do professor e, muito menos, para avanços no que diz respeito à sua carreira profissional (Kramer, 1994a). Tiriba (1992) lembra que a criação de novos conhecimentos não se alcança do dia para a noite por decreto, mas, pelo contrário, são construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que concretamente se faz. Kramer (1994a, p. 25) afirma que, ao se pensar no processo de formação do professor, "parece que nos esquecemos que os sentidos são reconstruídos por aqueles que ouvem e que têm réplicas, mesmo que fiquem calados". As práticas de formação adotadas desconsideram "a experiência dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada" (ibidem, p. 19).

Levando mais à frente essa perspectiva, Kramer considera que a formação implica possibilitar aos educadores acesso constante ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para que possam não só repensar sua prática, mas "se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento" (idem, 1994b, p. 5). Neste sentido, defende o acesso dos educadores a espaços como bibliotecas, grupos e núcleos de estudo como parte de seu trabalho, acreditando no poder dessas vivências para ultrapassar os resultados das modalidades formais de capacitação. Para Kramer, a formação continuada implica também a participação do educador na concepção, construção e consolidação da proposta pedagógica da escola, de forma a não serem reduzidos a simples executores, ao implantar currículos e aplicar propostas à realidade da instituição em que atuam.

A formação continuada é ressaltada nos Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de desenvolver a competência profissional do professor. Competência essa que não se refere a um modelo único, mas à "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (Brasil, 1998b, p. 61). O processo de desenvolvimento pessoal do professor, que possibilita a transformação de valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com sua vida e, conseqüentemente, com a sua profissão, é considerado nesse documento como uma exigência para que sua formação seja um processo contínuo e sistemático. Chama-se a atenção para a necessidade de que a formação continuada propicie uma reflexão sobre a prática educativa, e conseqüentemente às capacidades e atitudes do professor, problematizando os valores e concepções que fundamentam essa prática.

Relacionada com as questões acima colocadas quanto à formação do educador, está a necessidade de aliar a teoria à prática, uma vez que a maioria dos cursos de formação e de capacitação está distanciada da realidade (excessivamente "teóricos"), ou privilegiam treinamentos práticos, sem qualquer embasamento teórico, que seria fundamental à formação de um bom educador. Esta questão não é recente. Campos et al. (1984), ao fazerem um levantamento sobre as condições de trabalho e as percepções sobre seu papel com 34 educadores de creche durante um encontro sobre educação infantil, constataram que os treinamentos oferecidos para os educadores de creche são muito teóricos, abordando temas distanciados da realidade diária do educador e não possibilitando que este se instrumentalize, de fato, para o seu trabalho.

Embora se referindo à formação do professor primário, Lelis (1993) chama a atenção para a importância da prática, da referência a problemas concretos, na formação do educador. O mesmo, evidentemente, se aplica à formação dos profissionais da educação infantil. Para Lelis (ibidem, p. 20), embora a competência técnica do

professor deva "ser proporcionada através de um curso de magistério, revitalizado, eficiente", só a prática possibilita que a sua competência adquira um sentido mais pleno, ao incorporar "a realidade situada e datada historicamente". Quanto à teoria, a autora defende sua formulação e utilização a partir das necessidades concretas da realidade educacional, deixando, assim, de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos generalizáveis e aplicáveis a qualquer contexto. Tiriba (1992), por sua vez, ressalta a importância da reflexão coletiva sobre a prática individual e de grupo, à luz do conhecimento sistematizado, possibilitando a teorização e a transformação da prática educativa, em oposição à sua reprodução. Para Kramer (1994a), finalmente, não é possível dissociar a teoria da prática, se consideramos o fazer pedagógico como algo dinâmico, vivo e contraditório.

Martins (1999, p. 7) considera que algumas universidades têm mais "vocação para a pesquisa, outras para o ensino profissional", mas quando se fala na formação do docente, seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, não se pode negar a importância de que os dois caminhem juntos, pois um se alimenta do outro. Ao trabalhar com as crianças, se faz necessário que o professor seja um constante pesquisador, refletindo constantemente sobre sua prática à luz do conhecimento teórico.

Com relação à educação infantil, pode-se dizer que a LDB provocou um grande desafio para as instituições formadoras, mais especificamente, para as universidades, no que diz respeito à criação e à reestruturação de cursos de magistério que possibilitem formar um profissional que dê conta das funções de educar e cuidar, aliando sempre teoria e prática, levando em consideração a diversidade da população atendida, sem perder de vista as especificidades de cada indivíduo. Acrescente-se, ainda, a exigência legal de que até o final da década da educação (disposições transitórias da LDB), os professores da educação infantil deverão ser formados em nível superior, obrigando a União, os Estados e os municípios a voltarem suas ações para o cumprimento desse preceito legal.

Conclusão

As questões levantadas sobre teoria, prática e formação continuada, na verdade, fazem parte de uma mesma vertente que considera que a formação do profissional de educação infantil não pode ser realizada de forma superficial, através do simples repasse de informações e técnicas. O processo de formação implica considerar valores e crenças, experiências e conhecimentos construídos, dentro e fora do ambiente escolar, pelos indivíduos que participam desse processo. Por outro lado, não é possível cobrar dos profissionais, após sua formação, uma prática que não vivenciaram. "Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos da criança se não forem desafiados a construírem os seus?" (Kramer, 1994b, p. 5).

Com certeza, a garantia de espaço para a reflexão do aluno/educador sobre os conhecimentos trabalhados, levando em conta os conhecimentos e vivências trazidos por ele, possibilitarão que o profissional tenha consciência do que faz, para que e por que age de determinada maneira.

Contradições e conflitos, embora façam parte do processo construtivo das crenças, não podem ser ignorados por aqueles que trabalham com a formação do educador. Como foi visto, valores e crenças são dinâmicos e mutáveis, e experiências vividas pelo educador na escola e fora dela, embora não tenham um caráter definitivo, podem canalizar a reconstrução desses valores tanto para uma perspectiva assistencialista como para uma perspectiva educacional. Daí o papel fundamental de uma formação continuada, que venha possibilitar, por parte dos educadores e dos profissionais que atuam junto à criança, uma reflexão constante sobre as suas crenças e os seus valores, bem como sobre a sua prática educativa à luz das várias abordagens teóricas acerca da criança, seu desenvolvimento e educação.

Concluindo, a melhoria da qualidade da educação infantil passa, principalmente, pela valorização do papel do professor e da possibilidade que este encontra na construção de seus conhecimentos, seja através de uma formação inicial de qualidade

e de uma formação continuada, na qual terá acesso, de forma crítica, a propostas pedagógicas para a área. Ao educador cabe o direito e a necessidade de ter acesso ao conhecimento produzido nas universidades e nos centros de pesquisa, uma vez que ele, educador, da mesma forma que a criança, é um sujeito ativo e participante direto de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação 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. 11-15.
- _____. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998a. v. 1. 103 p.
- _____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1998b.
- CAMPOS, M. M. 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, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1993.

- CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo, 1984.
- CROWELL, J. A.; FELDMAN, S. Mothers' internal models of relationships and children's behavior and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 1273-1285, 1988.
- CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996.
- GAMA, E.; JESUS, D. Atribuições e expectativas do professor : representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 383-391, 1994.
- GOODNOW, J. J. Parent's ideas, actions, and feelings : models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 286-320, 1988.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Parental ethnotheories in action. In: SIGEL, I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A. V.; GOODNOW, J. J. (Org.). *Parental belief systems : the psychological consequences for children*. 2. ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. p. 373-391.
- HARKNESS, S. et al. *Cultural influences on sleep patterns in infancy and early childhood*. Atlanta, 1995. (Trabalho apresentado no Simpósio "Ethnopediatrics: Cultural factors in child survival and health", encontro da American Association for the Advancement of Science, Atlanta, 1995).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica : censo escolar 99*. Brasília, 2000.
- JORGE, José. *Educação em primeiro lugar emenda constitucional nº 14, Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília : Coordenação de Publicação, Câmara dos Deputados, 1997. 53 p. (Série Separatas de discursos, pareceres e projetos , 196/96).
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola : questões teóricas e polêmicas. 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, 1994a. 92 p. p. 16-31.
- _____. *Propostas pedagógicas de educação infantil : subsídios para uma leitura crítica*. [S. l.], 1994b. (Mimeogr. Texto elaborado para o Projeto "Análise de propostas pedagógicas para a educação infantil" do MEC).
- LELIS, I. A. *A formação da professora primária : da denúncia ao anúncio*. São Paulo : Cortez, 1993.
- MARTINS, C. B. *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Brasília, 1999. (Texto elaborado para o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento).
- MELO, C. S. *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília.
- MILLER, S. A. Parent's beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 259-285, 1988.
- OLIVEIRA, S. M. L. *Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos*. Brasília, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília.

ROSEMBERG, F. 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. 51-63.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. *A formação do educador de creche : sugestões e propostas curriculares*. São Paulo : DPE/FCC, 1992.

TIRIBA, L. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo : Ática, 1992.

VALSINER, J.; BRANCO, A.; DANTAS, C. M. Co-construction of human development : heterogeneity within parental belief orientations. In: GRUSEC, J. E.; KUCZYNSKI (Org.). *Parenting and children's internalization of values : a handbook of contemporary theory*. New York : Wiley, 1997.

VANDENPLAS-HOLPER, C. *Nursery school teachers' control beliefs, educational beliefs and educational action with respect to easy and difficult children*. Budapest, 1988. (Trabalho apresentado no Simpósio From Social Cognition to Social Representation in Developmental Research, durante a Third European Conference on Developmental Psychology, Budapest, 1988).