

Educar crianças pequenas

Em busca de um novo perfil de professor

MARIA MALTA CAMPOS*

RESUMO: O artigo discute os principais desafios à inclusão da creche e da pré-escola na primeira etapa da educação básica, no País, e seus reflexos na definição da identidade do/a professor/a que atua com crianças de zero até seis anos de idade. Para isso, recupera as principais mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro que impactaram a educação infantil nas duas últimas décadas, traz algumas informações sobre a situação e o debate sobre a questão nos países mais desenvolvidos e discute suas principais implicações na formação e definição do papel do/a professor/a na educação infantil, focalizando especialmente a creche.

Palavras-chave: Educação básica. Educação infantil. Formação. Identidade docente. Inclusão educacional.

O contexto brasileiro

As reformas educacionais das últimas décadas do século XX trouxeram novas demandas às escolas e aos professores, às quais se somaram os reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares.

Essas transformações, no Brasil, ocorreram concomitantemente a mudanças já vividas em outros países, há mais tempo: somente nos anos 1990 é que aqui se universalizou o acesso ao ensino fundamental obrigatório. Isso significa que chegaram à escola brasileira, hoje, segmentos da população que antes não tinham acesso a um mínimo de escolaridade, com menor renda e outros valores culturais, vivendo em condições precárias nas periferias da cidade e na zona rural.

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Professora da PUC/SP. Presidente da Ação Educativa e membro do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes.

Como já havia ocorrido no passado, esses períodos de expansão do acesso à educação caracterizam-se por ocorrer sem garantias de condições às escolas para receber a nova população. Muitas vezes, o aumento do alunado acontece com a superlotação das salas de aula, a multiplicação dos turnos de funcionamento das escolas, a contratação de professores em caráter temporário, piorando as condições de ensino, justamente para a população que mais necessitaria de atenção em seu ingresso na escola.

É preciso reconhecer que muitas políticas adotadas na área de educação têm procurado criar melhores condições de ensino nas redes públicas. Porém, algumas iniciativas carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra. Esta é a situação real do protagonista que as reformas procuram eleger como o principal fator determinante da qualidade do ensino.

Além disso, a expansão do acesso à educação ocorreu paralelamente à ampliação dos direitos, trazidos pela Constituição de 1988 e reafirmados na LDB, em 1996. Na educação básica, a incorporação da creche ao sistema educacional é um aspecto importante dessa ampliação de direitos.

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a conseqüente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação.

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental.

Para a educadora de creche¹, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças.

Trazer esse atendimento para a área de educação, incluí-lo na primeira etapa da educação básica e estender à sua profissional as mesmas exigências definidas para professores da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, representou uma enorme mudança, ainda não plenamente traduzida para a prática.

Assim, à tarefa de garantir a formação em nível superior aos professores que só contam com o curso de magistério no nível médio, acrescentou-se a demanda de prover ao contingente de professoras leigas de creche a escolaridade mínima no ensino médio e uma formação nesse mesmo nível, ao menos no primeiro momento².

A lei fixou um período de carência para que os professores em exercício adquirissem a formação superior, o que motivou diversos sistemas de ensino a organizarem programas de formação para os docentes de suas redes, utilizando modalidades de educação a distância e realizando parcerias com universidades públicas e comunitárias. No caso das professoras de creche, muitos cursos foram implantados, com o objetivo de proporcionar uma formação em magistério no ensino médio.

Infelizmente, muitas dessas oportunidades não estão sendo viabilizadas às educadoras de creches conveniadas com o setor público, modalidade de atendimento que responde pela maioria de matrículas nessa área.

Parece, então, que na primeira etapa da educação básica os desafios são múltiplos, sendo a eles somados os problemas comuns aos demais níveis de ensino. Mais recentemente, a antecipação do ingresso na primeira série para crianças de seis anos de idade representou nova demanda aos sistemas, pois a estrutura da educação infantil foi afetada sem que, previamente, se adaptassem currículos e materiais didáticos, se preparassem professores e se esclarecessem as famílias.

A ampliação de vagas na educação infantil vem sendo considerada uma iniciativa que contribui para inverter os indicadores negativos de desempenho nas primeiras séries constatados nas avaliações de sistema, como o Saeb e o Prova Brasil. No entanto, graves problemas de qualidade também são registrados na educação infantil e o papel que a formação do professor pode desempenhar na superação dessas deficiências é cada vez mais enfatizado.

O debate internacional

O debate internacional sobre essa profissão desenrola-se também em países com tradição na educação infantil. Mas a creche não foi incorporada ao sistema educacional em todos eles - trata-se de uma tendência recente. A legislação brasileira é avançada e nossa experiência vem sendo acompanhada com interesse por muitos especialistas internacionais.

De forma geral, a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança. A identidade da professora de pré-escola parece mais consolidada, bastante próxima a dos professores da escola elementar, correspondente às nossas primeiras séries do ensino fundamental. É uma professora polivalente, generalista, ou seja, que se encarrega do trabalho com diferentes conteúdos – linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, artes – de forma integrada, com um grupo de crianças.

Na França, essa professora atua na escola maternal, que atende quase universalmente a faixa etária de dois a cinco/seis anos, seguindo horários e períodos letivos, semelhantes aos adotados na escola elementar (horário integral – seis horas - em quase todos os dias da semana). Como observa Chartier (1998), sua formação focaliza mais as características de aprendizagem da criança dessa faixa etária do que as disciplinas escolares, ao contrário daquela referente ao professor licenciado, estreitamente vinculada aos conteúdos das disciplinas básicas de sua especialidade. A diferença entre os dois perfis de professor tende a diminuir depois das últimas reformas, introduzidas nos cursos de formação para a docência, em nível superior, naquele país. Por seu lado, a educadora de creche – denominada assistente maternal –, formada em curso pós-médio, continua a fazer parte de outro campo profissional, separado da educação (WAJSKOP, 1998).

A situação das creches italianas, segundo Ongari e Molina (2003), modificou-se bastante, desde a passagem de sua gestão de um órgão assistencial nacional para as prefeituras, na década de 1970. Sua cobertura e a qualidade do atendimento são bastante desiguais, conforme as regiões, sendo que as experiências mais divulgadas, da região da Emília Romana, não chegam a alcançar 20% da faixa etária entre zero e três anos de idade.

Analisando a evolução dessas experiências, essas autoras observam que, a partir dos anos setenta, houve “um progressivo afastamento de modelos de profissão do tipo assistencial-sanitário” e o “reconhecimento (ou reivindicação) de funções específicas” para as educadoras. Constatam que a caracterização do aspecto educativo ainda não está muito clara: o modelo da professora de pré-escola continua dominante, em muitas regiões. As experiências mais inovadoras surgem da combinação de dois fatores interligados: a formação em serviço e a contribuição da pesquisa realizada em parceria com a universidade, pois a creche passa a ser reconhecida como observatório privilegiado das investigações sobre o desenvolvimento da criança e a cultura da infância.

De todo modo, Ongari e Molina (2003) apontam que ainda permanece certa indefinição sobre o papel e a identidade dessa profissional, ora predominando a ênfase na dimensão emotiva e relacional, ora em critérios de natureza pedagógica.

Nos países escandinavos, a creche também era mantida fora da área da educação, até recentemente. Historicamente, a concepção de creche faz parte de um projeto

mais amplo de sociedade, no qual se reconhece a responsabilidade coletiva pela educação das crianças, sendo a creche concebida como um serviço de apoio às famílias com crianças pequenas, ao lado das licenças parentais longas e de outras modalidades de atendimento à infância. A tradição predominante é um modelo próximo ao formato doméstico, pequenas unidades com arranjos semelhantes aos de uma casa, em que os grupos de crianças não são separados rigidamente por idade e cujas rotinas são bastante informais. O currículo se apóia, geralmente, em projetos temáticos com diferentes abordagens.

Nesses ambientes, os adultos desempenham todo tipo de tarefas, sem divisão de trabalho fixa. São geralmente profissionais formados – com alto grau de exigência – para atuar especificamente com essa faixa etária e/ou em modalidades educativas não escolares. Um exemplo é o “pedagogo” da Dinamarca, também habilitado para trabalhar com crianças em idade escolar fora do horário de aulas, crianças com necessidades especiais e em diversos programas informais de lazer e cultura. Em alguns países, os “pedagogos” atuam ao lado dos professores também nas escolas primárias (OECD/Unesco, 2002).

A partir de 1996, a Suécia adotou uma série de reformas nesse sistema, transferindo ao sistema educacional a creche para crianças de um a cinco anos, incluindo as crianças de seis anos na escola primária, e passando a exigir de seus educadores os requisitos de formação impostos aos demais professores (OECD/Unesco, 2005). Em outros países, os serviços para crianças em idade pré-escolar foram integrados em um único campo administrativo, não necessariamente o educacional, mas em áreas como a saúde, a assistência social, o trabalho, ou uma combinação dessas (OECD/Unesco, 2002).

No Reino Unido, as políticas educacionais sempre preferiram deixar a educação infantil seguir seu curso, com diversas modalidades de atendimento coexistindo. As estratégias adotadas para ampliar a cobertura educacional foram, principalmente, a antecipação do ingresso na educação elementar, que passou a receber crianças de quatro e cinco anos de idade nas classes iniciais, chamadas “classes de recepção”. Nelas, que funcionam junto às primeiras séries da escola elementar, geralmente são duas as profissionais que se ocupam de um grupo de 15 a 20 crianças: uma professora primária e outra profissional formada em curso pós-médio, especializada em trabalhar com crianças pequenas. As creches continuam fora da área educacional, apresentando arranjos institucionais bastante heterogêneos. Em anos recentes, na Inglaterra e na Escócia, uma série de iniciativas tem procurado superar essa fragmentação, incentivando parcerias e formas de integração entre os diversos setores sociais, responsáveis pela pequena infância. Apesar desses esforços, permanece a cisão entre a profissão de professor e a de auxiliar de classe e educador de creche (OECD/Unesco, 2002, 2005).

Os países do Leste Europeu, que integravam a antiga União Soviética, sofreram as consequências da passagem para a economia de mercado, com seus sistemas de proteção social esvaziados ou desmantelados, o que afetou bastante a situação das creches. Mudanças também foram introduzidas na formação dos educadores, seguindo a tendência de aproximar o modelo desse profissional ao perfil do professor das demais etapas escolares. Na República Checa, as mudanças encontraram resistência, quando foi proposta a formação no ensino superior para professores de educação infantil, tradicionalmente formados em instituições de nível médio com uma exigente cultura pedagógica já consolidada (RABUSICOVÁ, 2007).

Nos Estados Unidos, o atendimento é bastante desigual para crianças abaixo de cinco anos que ainda não frequentam o jardim de infância, anexo à maioria das escolas primárias. A maioria dos serviços é paga, com exceção de alguns programas para populações pobres ou em situação de risco. Os estados possuem regulamentações próprias, que variam bastante. Há sistemas de credenciamento de profissionais por instituições independentes, como, por exemplo, a Associação Nacional para a Educação da Criança Pequena (*National Association for the Education of Young Children - NAEYC*). Esses sistemas credenciam, também, adultos responsáveis por creches familiares, atendendo um pequeno grupo de crianças na própria residência³.

Um estudo comparativo sobre países desenvolvidos indica algumas das tendências mais gerais: a) a diferenciação entre as profissionais que atuam junto a crianças de até três anos de idade em creches e os professores de pré-escola e escola primária; b) a crescente exigência de diploma universitário para ambos; c) oportunidades de formação continuada e de progressão na carreira mais desfavoráveis para as profissionais que estão fora da área educacional e/ou trabalham em modalidades não formais, como creches domiciliares; d) permanência de áreas ainda não suficientemente cobertas na formação dos dois tipos de educadores: trabalho com os pais e a comunidade, trabalho com bebês, educação multicultural (OECD/Unesco, 2002).

Como tendências emergentes, poderiam ser apontadas a integração das creches na área de educação e a exigência de curso superior na formação de educadores/cuidadores de crianças a partir do nascimento, independentemente da modalidade de atendimento. Também se observam iniciativas de integrar serviços e profissionais em nível local, especialmente após a descentralização da gestão, ocorrida em muitos países. Ao mesmo tempo, muitos governos centrais procuram atuar para garantir algumas condições comuns aos serviços descentralizados, para evitar a crescente desigualdade que costuma resultar desse processo (OECD/Unesco, 2002).

Desafios no Brasil

Desse panorama, percebe-se que muitas das indefinições e dificuldades na gestão e na orientação pedagógica das creches são comuns a outros países. Ao trazer a creche para o campo da educação, nossa legislação apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes.

Porém, a instituição creche traz uma história própria e desempenha papéis sociais que vão além de sua função exclusivamente educativa. A oferta de creches faz parte de políticas de superação das desigualdades de gênero, fornecendo, também, apoio às famílias com crianças pequenas. São dimensões extremamente relevantes de uma rede de proteção social, tanto em países desenvolvidos como nos demais.

Além disso, a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto -, dentro do qual foi construída a carreira do professor. Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos. Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseia-se em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo, os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de “ensino”. Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.

Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. Como descreve Laura Cipollone (1998, p. 125),

grande parte do trabalho do educador está mais na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos, dos percursos, de maneira que as crianças sejam orientadas indiretamente ao uso do ambiente que permita escolhas diversas quanto à capacidade, às necessidades, à possibilidade de estarem em grupo ou sozinhas. (CIPOLLONE, 1998, p. 125).

Infelizmente, não é esse o caminho que muitos sistemas educacionais ou escolas, individualmente, têm seguido no Brasil. Como acontece muito entre nós, as chamadas soluções alternativas são adotadas: no lugar da professora, ou a seu lado, trabalha a educadora leiga, encarregada das tarefas consideradas menores: cuidados, higiene, alimentação. A cisão histórica é reproduzida no cotidiano, segmentando as interações e os momentos de vivência da criança. O papel tradicional da professora é preservado, o que reforça a imposição precoce de um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças no início de seu desenvolvimento.

Se todos esses problemas são sentidos de forma mais aguda nas creches, nas pré-escolas que atendem em período parcial eles também permanecem. Rotinas que visam mais a contenção e a adaptação das crianças a normas escolares herdadas do passado (filas, trabalho exclusivamente em carteiras) predominam sobre modelos pedagógicos mais ativos, baseados na autonomia da criança, que permitam a ampliação de seus conhecimentos e habilidades e abram possibilidades para diversas formas de expressão, sociabilidade e trabalho cooperativo.

Por tudo isso, aos problemas comuns às demais etapas da educação básica – precariedade da infra-estrutura, formação profissional deficiente, dificuldades no processo de aprendizagem – somam-se outros específicos à educação infantil, nessa fase longa e difícil de adaptação a um quadro legal ainda em consolidação, a partir das conquistas obtidas em 1988, com a Constituição, e em 1996, com a LDB.

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País.

O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção. Como afirmam Sonia Kramer e colaboradores,

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. (KRAMER, 2005, p. 224).

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

- 1 O uso do feminino para professoras/educadoras de creche justifica-se, pois esta é uma ocupação em que as mulheres representam maioria absoluta, sendo raros os casos de homens professores atuando com essa faixa etária.
- 2 Segundo dados do Censo Escolar de 2006, 52% das funções docentes na pré-escola e 61% na creche tinham formação em nível médio e 46% das funções docentes na pré-escola e 34% na creche tinham formação em nível superior, o restante possuindo escolaridade no nível fundamental completo e incompleto. Ver tabelas anexas.
- 3 Sobre a educação infantil nos Estados Unidos, ver Rosemberg (1998).

Referências

- CHARTIER, Anne-Marie. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres. In: WARDE, Mirian J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998. p. 49-71.
- CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 121-139.
- KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- OECD/Unesco. **Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais**. Brasília, 2005.
- _____. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília: Unesco, OECD, Ministério da Saúde, 2002.
- ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.
- RABUSICOVÁ, Milada. Theories of early childhood education: pedagogy. In: NEW, Rebecca S.; COCHRAN, Moncrieff. **Early Childhood Education: an international encyclopedia**. Westport/Londres: Praeger, 2007. p. 1025-1034.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil nos Estados Unidos. In: _____.; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, FCC, 1998. p. 15-101.
- WAJSKOP, Gisela. Atendimento à infância na França. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, FCC, 1998. p. 235-276.

Anexo - Tabelas

Tabela 1 - Número e percentual de funções docentes por localização e nível de formação no Brasil – Creches

	Urbana	Rural	Totais	%
Fundamental incompleto	1.077	127	1204	1,3
Fundamental	3.343	371	3.714	3,9
Médio	52.117	5.016	57.133	60,8
Superior	30.694	1.293	31.987	34,0
Totais	87.231	6.807	94.038	100%

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, 2006.

Tabela 2 – Número e percentual de funções docentes por localização e nível de formação no Brasil – Pré-escolas

	Urbana	Rural	Totais	%
Fundamental incompleto	625	548	1.173	0,4
Fundamental	3.091	2.079	5.170	1,7
Médio	116.353	45.771	162.124	52,3
Superior	129.382	12.032	141.414	45,6
Totais	249.451	60.430	309.881	100%

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, 2006.

Educating small children *In search of a new teacher's profile*

ABSTRACT: The article discusses the main challenges to the inclusion of nursery and preschool in the first stage of basic education in the country [in Brazil], and its reflections in defining the identity of the teacher who works with children from zero to six years old. In order to do that, it reviews the main changes occurred in the Brazilian educational context which have impacted on early childhood education in the last two decades, provides some information about the situation and debate on the issue in more developed countries and discusses its major implications for the training and defining of the role of the teacher in childhood education, focusing especially the nursery school.

Keywords: Basic education. Childhood education. Training. Teachers' identity. Educational inclusion.

Éduquer les petits-enfants *À la recherche d'un nouveau profil de l'enseignant*

RÉSUMÉ: L'article discute les principaux défis pour l'inclusion de la crèche et de l'éducation préscolaire dans la première étape de l'éducation de base au Brésil, et leurs réflexes dans la définition de l'identité de l'enseignant(e) qui travaille avec les enfants de zéro à six ans. Pour cela, il récupère les principaux changements passés dans le contexte brésilien qui ont provoqué des impacts sur l'éducation infantile au cours des deux dernières décennies. Il divulgue des informations sur la situation et le débat sur la question dans des pays plus développés et il discute ses principales implications pour la formation et la définition du rôle de l'enseignant (e) dans l'éducation infantile, en se concentrant en particulier la crèche.

Mots-clés: Éducation de base. Éducation infantile. Formation. Identité enseignante. Inclusion educationnelle.

Educar a los niños pequeños *En busca de un nuevo perfil de profesor*

RESUMEN: El artículo discute los principales retos para la inclusión de la guardería y de la pre-escuela en la primera etapa de la educación básica en el país, y sus reflejos en la definición de la identidad del/ de la profesora/a que trabaja con niños de cero a seis años de edad. Para ello, recupera los principales cambios ocurridos en el contexto educacional brasileño que han impactado la educación infantil en las últimas dos décadas, y trae algunas informaciones acerca de la situación y el debate sobre esta cuestión en los países más desarrollados y analiza sus principales implicaciones en la formación y definición del papel del/de la profesor(a) en la educación infantil, centrándose especialmente en la guardería.

Palabras clave: Educación básica. Educación infantil. Formación. Identidad docente. Inclusión educacional.