



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL E NA ARGENTINA (1990 - 2010)**

Janayna Alves Brejo

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar.

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Campinas

2012

i

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B749e	<p>Brejo, Janayna Alves, 1975-.</p> <p>Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010) / Janayna Alves Brejo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Luis Enrique Aguilar. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Estudo comparativo. 2. Educação infantil. 3. Política educacional. 4. Formação de professores. 5. Formação inicial do professor. 6. Educação – Brasil. 7. Educação - Argentina. I. Aguilar, Luis Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-008/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Comparative study of national policies for early childhood teachers in Brazil and Argentina (1990-2010)

Palavras-chave em inglês:

Comparative study
Early childhood education
Educational policy
Training of teachers
Initial training of teachers
Education - Brazil
Education - Argentina

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar (Orientador)
Ângela Maria Martins
Maria Leila Alves

Zacarias Pereira Borges
Débora Cristina Jeffrey

Data da defesa: 19-03-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: janaynaal@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL E NA ARGENTINA (1990 - 2010)**

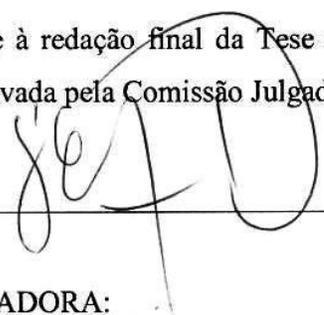
Janayna Alves Brejo

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Janayna Alves Brejo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/03/2012

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:



2012

Aos meus garotos:
Claudio Gomes dos Santos
por seu amor, companheirismo,
paz, tranquilidade e,
Nicolas Gagliardi Alves Gomes
por sua presença iluminada desde o ventre,
durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador professor Luis Enrique Aguilar por ser para mim, exemplo de paciência, de dedicação, de amizade, de sabedoria, de experiência, de alegria e humanidade. A você, todo o meu respeito e admiração por ter sido realmente o professor e o orientador que eu esperava e por ter acompanhado meu processo de escrita de forma leve, comprometida, sempre oferecendo uma palavra de estímulo, compreensão e otimismo.

Aos professores: Zacarias Pereira Borges, pelos momentos agradáveis de conversas e ensinamentos e, por me orientar na interpretação dos discursos oficiais observando suas entrelinhas, Angela Maria Martins, por estar comigo desde o mestrado, compartilhando seus conhecimentos com tamanha delicadeza, leveza e simplicidade, postura tão rara no meio acadêmico e, Debora Cristina Jeffrey pelas indicações bibliográficas que foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, bem como pelas observações pontuais a respeito do direcionamento da escrita. Obrigada a vocês pelas preciosas contribuições no processo de qualificação e principalmente, por abrilhantarem essa etapa única de minha vida.

Às professoras Maria Leila Alves, Adriana Missae Momma e Maria Emilia Sardelich, pela boa vontade, gentileza e entusiasmo ao aceitarem o convite para participar da banca examinadora. Sem dúvida, suas sugestões e apontamentos foram fundamentais.

Aos inesquecíveis amigos argentinos: Dante Salto, professora Estela Miranda e professora Nora Inés Dolagaray que, carinhosamente receberam-me em Córdoba e auxiliaram-me na construção do referencial teórico desse país belo, caloroso e acolhedor, que é a Argentina.

Às minhas sempre amigas Cláudia Hudson Cassiano, Francisca Elania Oliveira Franco, Greysi Alejandro do Nascimento, Luciana Avelino Ramos, Maria Tereza Pajaro Nogueira, Sueli Palmen e Xenia Souza, por terem me apoiado, cada uma ao seu modo e, no tempo certo.

Às minhas queridas irmãs Gislene Alves de Bruin Cavalheiro e Jacilene Alves Brejo e, ao meu querido sobrinho Danilo Alves Santos, por “nos” terem feito companhia “prestando-nos” seus cuidados, no momento em que eu estava grávida e realizei a missão de estudos na Argentina.

À minha querida irmã Jenima Alves Brejo e a minha linda sobrinha Jessica de Bruin Cavalheiro, por toda a torcida e incentivo.

À minha doce e amada mãe, por suas orações e por me acalmar e amparar incondicionalmente nos momentos em que eu mais precisei.

A Deus, símbolo de amor, paz e sabedoria, por ter guiado e iluminado meus caminhos, todos esses dias, para que eu realmente conseguisse concluir meu tão sonhado doutorado em educação.

RESUMO

Esta tese apresenta um Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina, no período de 1990 a 2010. Considerando que a educação infantil vem sendo reconhecida como um nível de ensino de importância fundamental, não somente por sua responsabilidade em proporcionar o desenvolvimento integral da criança, mas também, por contribuir para o bom desempenho do aluno nas séries subsequentes, a formação dos professores dessa etapa educativa torna-se então, alvo de diversas políticas educacionais, uma vez que incide diretamente na qualidade do ensino.

Tendo como objeto de estudo as políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil implementadas no Brasil e na Argentina, analisamos comparativamente o discurso oficial presente nestas políticas, na tentativa de compreender como foram elaboradas e aplicadas. Para isso, buscamos investigar os requisitos de titulação legal exigida para lecionar no nível inicial; as tipologias de instituições formadoras, sua estrutura e organização; o currículo para os cursos de formação; as iniciativas do poder público para melhorar a qualidade da educação; e as influências dos organismos internacionais quanto à fixação de parâmetros exigidos em avaliações de desempenho como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes coordenado pela OCDE.

Dentro desse contexto, o estudo comparativo configurou-se como o principal procedimento metodológico que orientou a pesquisa, possibilitando assim, a realização de uma análise de cunho qualitativo e explicativo. O referencial teórico utilizado pautou-se nos estudos de autores como Aguilar (2000, 2002, 2005, 2009), Campos, M. (2006, 2010), Campos, R. (2009), Didonet (2006, 2010), Dávila e Naya (2010), Feldfeber (2006, 2009), Kramer (2006), Oliveira, D. (2006, 2009), Rosemberg (2010), entre outros, a fim de localizar e aprofundar as questões trazidas pelas políticas educacionais de formação de professores, indo além da simples construção de uma pesquisa descritiva.

A partir da reconstrução dos cenários nacionais, da observação, da interpretação e da descrição longitudinal do sentido que adquiriu o discurso oficial na agenda dos governos brasileiro e argentino e suas políticas e leis, que tratam da formação dos professores para a primeira infância, foi possível identificar, por meio da análise simultânea, as proximidades, as semelhanças e as diferenças existentes entre os dois países pesquisados. Desse modo, os

resultados deste trabalho demonstram que os caminhos trilhados por Brasil e Argentina na formulação e implementação de políticas de formação espelham trajetórias diferentes em termos de seus determinantes, bem como dos desdobramentos que elas geraram. Assim, vislumbramos que esta pesquisa se configure como um termômetro de discussão sobre o acesso à educação infantil, para que esta seja repensada e entendida como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto pelo poder público como pela sociedade em geral, orientando e (re)orientando o rumo e curso de ações políticas que valorizem e se pautem na qualidade da formação dos professores desse nível de ensino.

Palavras-chave: Estudo Comparativo; Políticas de Educação Infantil; Políticas de Formação de Professores; Formação Inicial e Continuada; Políticas para a Primeira Infância; Brasil e Argentina.

ABSTRACT

This thesis presents a Comparative Study of National Policies for Early Childhood Teachers in Brazil and Argentina, from 1990 to 2010. Considering that early childhood education has been recognized as a very important educational stage, not only for its accountability on providing a complete development for a child, but also by improving student's performance at next steps, teacher formation in this educational stage has become a target for several educational policies, as it impacts directly on teaching quality.

With national policies for initial and continuing teacher's formation on early childhood education as the study objective, we do a comparative analysis of government discourses about these policies in Brazil and Argentina, trying to understand how they were formulated and implemented. In this way, we have investigated the requirements to get a qualified teaching degree for the initial stage; typologies of teacher's formation institutions, their structure and organization; courses programs; government initiatives in order to improve education quality; and international bodies influence on establishing parameters required at performance evaluations such as Programme for International Student Assessment, managed by OECD.

In this context, the comparative study has become the main methodological procedure to guide the research and, therefore, enable qualitative and explicative analysis. Theoretical references were based on studies made by Aguilar (2000, 2002, 2005, 2009), Campos, M. (2006, 2010), Campos, R. (2009), Didonet (2006, 2010), Dávila e Naya (2010), Feldfeber (2006, 2009), Kramer (2006), Oliveira, D. (2006, 2009), Rosemberg (2010), among others, in order to find and deepen some questions from teacher's formation policies, going further than just doing a simple descriptive research.

Some techniques such as national scenarios review, observation, interpretation and a longitudinal description of the meaning given to public discourses on government plans, as well as policies and laws related to early childhood teacher's formation, were used to identify similarities and differences between Brazil and Argentina, through simultaneous analysis. Thus, the results of this study show that strategies taken by these two countries during planning and execution phases of its teacher's formation policies were different, considering decision matters and its consequences. Therefore, we consider this research as a guidance for discussions about early childhood education admission, in order to recognize its great value on the whole

educational process, not only by government but also all society, and manage official actions to ensure quality for teacher's formation at this educational stage.

Key words: Comparative Study; Early Childhood Education Policies; Teacher's Formation Policies; Initial and Continuing Formation; Policies for Early Childhood; Brazil and Argentina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
<i>Situando o tema</i>	03
<i>Percurso da Educação Infantil: da agenda internacional à agenda nacional</i>	15
<i>Definindo a pesquisa: caminhos metodológicos</i>	26
<i>Apresentando os capítulos</i>	34
CAPÍTULO 1 - Trajetória histórica das Políticas para a Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	37
1.1 Linhas do Tempo Brasil e Argentina: Considerações sobre os cenários da comparação	40
1.2 Brasil e Argentina: Um breve panorama	46
1.2.1 Características do Brasil	46
1.2.2 Características da Argentina	47
1.2.3 Educação Infantil, uma perspectiva populacional	47
1.3 Base Legislativa Educacional do Brasil (1990 a 2010)	49
1.4 Base Legislativa Educacional da Argentina (1990 a 2010)	79
1.5 Estrutura e Organização dos Sistemas Educacionais Nacionais	95
1.5.1 Sistema Educacional Brasileiro	96
1.5.2 Sistema Educacional Argentino	100
1.5.3 Desenho dos Sistemas Educacionais Nacionais	104
CAPÍTULO 2 - Educação Infantil e Formação Docente: Do Contexto Latino-Americano às Realidades Nacionais de Brasil e Argentina	107
2.1 Primeira Infância no Contexto da América Latina	110
2.1.1 Concepção de Criança e Infância	113
2.1.2 Do Direito a Educação na primeira infância à Escolaridade Obrigatória	115
2.2 Características da Educação Infantil no Brasil e na Argentina: Definição, finalidade e propósito político/pedagógico.	122
2.2.1 Estrutura da Educação Infantil	128

2.2.2	Delineamentos Pedagógicos e Curriculares	133
2.2.3	Materiais Curriculares de Apoio Pedagógico	137
2.3	Financiamento para a Educação Infantil	140
2.4	Sobre Formação Docente	149
2.4.1	Especificidade docente na Educação Infantil	152
2.4.1.1	Formação para ser um professor da primeira infância	152
2.4.1.2	Princípios para a prática pedagógica do professor da primeira infância	153
2.4.2	Conceituando Formação Inicial	155
2.4.3	Formação Continuada: alguns apontamentos	157
 CAPÍTULO 3 – O Estudo Comparado: Análise do Discurso Oficial presente nas Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina		 161
3.1	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina	164
3.1.1	Formação Inicial: Os cursos que formam o Professor da Educação Infantil	164
3.1.2	Delineamentos da Formação Inicial e Continuada: Políticas e Planos Nacionais de Formação Docente	168
3.1.3	O Sentido Político da Formação Continuada	176
3.2	Indicações Curriculares Nacionais: O processo de elaboração do currículo para os cursos de formação do professor da educação infantil	183
3.3	Formação Docente, Qualidade na Educação Infantil e a influência dos Organismos Internacionais	189
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		 197
 BIBLIOGRAFIA		 213
 ANEXO A - Relatório da Missão de Estudos na Argentina		 243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de bibliografia que analisa, define e/ou se caracteriza como um “Estudo Comparado”.	31
Quadro 2	Linha do Tempo - Brasil	42
Quadro 3	Linha do Tempo - Argentina	44
Quadro 4	Linhas de Comparação – Brasil/Argentina	45
Quadro 5	Estrutura dos Sistemas Educacionais – Brasil/Argentina	105
Quadro 6	Países da América Latina que estabeleceram Educação Obrigatória para o Nível Inicial	119
Quadro 7	Estrutura da Educação Infantil / Educação Inicial – Brasil /Argentina	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do PISA 2006 e 2009 - Desempenho Argentina/ Brasil.	10
Tabela 2	Taxa de escolarização de crianças de 5 anos de idade. Brasil/Argentina.	23
Tabela 3	Brasil e Argentina: População Total e População de 0 a 4 anos – 2010	48
Tabela 4	Brasil e Argentina: Número de Matrículas na Educação Infantil por Etapas e Redes de Ensino – 2009	131
Tabela 5	Fatores de diferenciação da Educação Infantil para distribuição dos Recursos do Fundeb	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Organograma do Ministério da Educação do Brasil	98
Gráfico 2	Organograma do Ministério da Educação da Argentina	102
Gráfico 3	Brasil e Argentina: Distribuição Percentual das Matrículas na Educação Infantil em escolas públicas ou privadas - 2009	131

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Relatório da Missão de Estudos na Argentina	243
---------	---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns (Argentina)
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação (Argentina)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONEAU	Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (Argentina)
CoNE-T	Conselho Nacional de Educação-Trabalho (Argentina)
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
DiNIECE	Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educacional (Argentina)
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EGB	Educação Geral Básica (Argentina)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONID	Fundo Nacional de Incentivo Docente (Argentina)
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IIPE-UNESCO Buenos Aires	Instituto Internacional de Planejamento da Educação - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sede de Buenos Aires
INDEC	Instituto Nacional de Estatística e Censos (Argentina)

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFD	Instituto Nacional de Formação Docente (Argentina)
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
ISFD	Institutos Superiores de Formação Docente (Argentina)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAP	Núcleos de Aprendizagem Prioritários (Argentina)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFE	Pacto Federal Educativo (Argentina)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFOR	Programa de Formação e Capacitação para o Sector Educacional (Argentina)
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PSE	Plano Social Educativo (Argentina)
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAI	Unidade de Auditoria Interna (Argentina)
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

É elementar: os estudantes se beneficiam com a educação pré-escolar. Os resultados do PISA 2009 revelam que em praticamente todos os países da OCDE os estudantes de 15 anos que frequentaram alguma escola em idade pré-escolar obtiveram desempenhos melhores do que aqueles que não o fizeram.
OCDE, 2011, p.1.

Situando o tema

O objetivo desta tese foi realizar uma análise comparativa sobre as Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina entre os anos de 1990 e 2010.

A escolha desta temática justifica-se pela trajetória por mim percorrida, durante o processo de construção de minha dissertação de mestrado, defendida em dezembro de 2007, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cuja proposta estruturou-se em uma pesquisa nacional sob o formato de um Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005.

A pesquisa teve o intuito de investigar e discutir a formação do *profissional* da primeira infância, com base nas produções científicas das dissertações de mestrado e teses de doutorado presentes no banco de teses da CAPES¹, levando-me a analisar e constatar as lacunas, reflexões e recomendações expressas nesses trabalhos acadêmicos sobre o campo da Educação Infantil, assim como a visão de diversos pesquisadores a respeito da formulação (seu marco legal e normativo) e da implementação de políticas públicas para a formação de educadores no Brasil.

A terminologia “*profissional da Educação Infantil*” foi utilizada na dissertação de mestrado, para nomear: professores, monitores, auxiliares, pajens, recreacionistas, tios, entre outros educadores, tanto do sexo feminino, quanto do masculino, que exerciam função docente na Educação Infantil, mas que muitas vezes, não eram chamados de professores. Desta forma, agrupamos esses termos dentro da palavra profissional.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) configura-se como uma agência reguladora brasileira da educação superior que tem como missão a “[...] expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. É responsável por atividades que envolvem quatro linhas de ação: acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, avaliação da pós-graduação stricto sensu, tendo como princípio a busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/historia-e-missao>> Acesso em: 26 nov. 2009.

No entanto, para desenvolver a pesquisa de doutorado, verificamos a necessidade de não mais fazer uso da nomenclatura empregada no trabalho de mestrado, uma vez que investigar a formação para lecionar na educação infantil, compreende desvelar um espaço permeado por políticas, instituições, agendas e especificidades locais e nacionais, que podem se diferenciar dentro do contexto de cada país. Deste modo, como o presente estudo envolve dois países, Brasil e Argentina e se busca analisar comparativamente, as políticas de formação desenvolvidas para os educadores dentro de cada realidade, optamos pela terminologia: Professores de Educação Infantil².

A aspiração por estudar as Políticas de Formação de professores da Educação Infantil, decorreu ainda, de minha atuação como professora deste nível de ensino na rede pública municipal da cidade de Cubatão, bem como de docente do ensino a distância do curso de Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos, onde lecionei entre os anos de 2008 e 2010, disciplinas voltadas especificamente para orientar a didática dos futuros educadores junto à primeira etapa da educação básica, sendo responsável também, pela orientação de trabalhos de conclusão de curso em que os temas escolhidos eram voltados para a Educação Infantil.

Essas experiências suscitaram o aprofundamento dos estudos por mim desenvolvidos no espaço da Educação Infantil³, despertando assim, o interesse em realizar uma pesquisa que utilizasse outro país como referência comparativa, ou seja, ter como referência outro país da América Latina, em especial a Argentina, na busca de compreender melhor, a partir da análise de suas políticas de formação para os professores da primeira infância, as políticas existentes no Brasil. Tal análise engloba não apenas o exercício de enxergar semelhanças e diferenças, mas

² Ao consultarmos a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), verificamos que “[...] ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas”. Deste modo, buscamos a ocupação: “Profissional de Educação Infantil”, a qual não foi encontrada. No entanto, ao substituímos a nomenclatura “profissionais” por “Professor de Educação Infantil”, o sistema gerou dois resultados: Professor de nível médio na educação infantil e Professor de nível superior na educação infantil, em que as duas ocupações encontram-se autorizadas a lecionar para o público de zero a cinco anos. Daí a importância de adotar nesta tese o termo: PROFESSOR. Disponível em: < <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf> > Acesso em: 18 ago. 2010.

³ A Educação Infantil compreende, no Brasil, conforme a LDB (Lei n. 9394/96) as crianças até seis anos de idade, embora o atendimento aconteça até os cinco anos e onze meses, pois a partir dos seis anos o aluno já deve frequentar o ensino fundamental (Lei Federal n. 11.274/2006). Na Argentina, a educação infantil é chamada de Educação Inicial, atendendo crianças a partir dos quarenta e cinco dias até cinco anos de idade de acordo com a Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006). Para tanto, nesta tese, estaremos utilizando, além das terminologias Educação Infantil e Educação Inicial, outras que concebemos como sinônimos: **primeira infância, criança pequena e tenra idade**, a fim de designarmos os primeiros cinco anos de vida da criança, ou seja, a primeira etapa da educação, a qual investigamos.

também de entender as configurações que assumiu em cada país, a educação infantil e a formação de seus professores, a partir da promulgação de suas respectivas leis nacionais de educação.

Para tanto, nossa pretensão foi analisar as políticas de formação inicial e continuada⁴ para os professores da educação infantil na Argentina, na tentativa de interpretar o conteúdo das medidas legais implementadas no Brasil, isto é, buscando desvendar a relação existente entre o discurso oficial, as leis de educação nacionais promulgadas e, os seus dispositivos em termos de tradução de políticas de formação para o interior do sistema nos dois países.

Nesse sentido, a opção por estudar a Argentina deve-se aos seguintes fatores que se correlacionam:

- 1) O interesse em compararmos sistemas educacionais latino-americanos em nível macro, na medida em que buscamos conhecer as políticas de formação de professores da educação infantil de um país emergente como o Brasil, que tem como meta elevar a qualidade do ensino e que executa suas políticas públicas sob a influência dos organismos multilaterais, uma vez que estes prescrevem a maneira de conduzir a educação, a partir dos resultados de avaliações internacionais de desempenho;
- 2) A Argentina, depois do Brasil, é o maior país da América do Sul em extensão territorial e número de habitantes, fato que permite maior coerência ao compararmos a estrutura das políticas de formação de professores da educação infantil. E, apesar dos dois países possuírem sistemas educacionais organizados de maneira diferente e encontrarem-se distantes em termos demográficos, desde o final da década de 1980 desenharam um progressivo processo de homogeneização incutido desde o supranacional, isto é, a partir do momento em que os organismos multilaterais assumiram um papel de destaque na indução das políticas dos países latino-americanos. Nesse contexto, nos interessa a especificidade das diferenças e semelhanças entre os sistemas educacionais e as políticas de formação de professores da Argentina e do Brasil;

⁴ Grifo da autora. Este tema será aprofundado no segundo capítulo desta tese, por acreditarmos que a formação inicial e continuada é um dos fatores que influenciam no desempenho dos professores que lecionam na educação infantil, uma vez que seu trabalho reflete diretamente no processo de ensino aprendizagem junto às crianças pequenas.

- 3) Os dois países foram colonizados por europeus, entretanto, de acordo com os estudos de Castro (2007), a Argentina não prosseguiu com a escravidão sendo, por isto, menos afetada pela herança colonial que o Brasil, que persistiu com mão de obra escrava, bloqueando por mais tempo a expansão econômica. Assim, a Argentina desde muito cedo percebeu a importância da educação para o alcance da mobilidade social, tendo uma acessão educacional mais rápida que o Brasil durante o século XIX. Deste modo, embora possuam trajetórias históricas diferentes, com marcas coloniais que ora se aproximam, ora se distanciam, apresentam características semelhantes no que se refere às novas configurações que os países foram assumindo ao longo da história latino-americana;

- 4) A escolha dos países que decidiram de comum acordo, ajustar o funcionamento geral do estado a um mecanismo de integração regional, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que impôs mudanças de harmonização do marco legal dos Estados Membros e, portanto, nos seus sistemas educacionais. Ou seja, a iniciativa de Argentina e Brasil quando firmaram em 1990, o Tratado de Buenos Aires na busca da integração econômica, dando origem no ano seguinte, por meio da assinatura do Tratado de Assunção, ao MERCOSUL, que consiste na junção de quatro Estados Partes: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (e, posteriormente em 2006, com a adesão da Venezuela), por meio da

“livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações”⁵.

Com isso, os sistemas educacionais brasileiro e argentino evidenciaram-se após a constituição do MERCOSUL, em 1991 e especialmente, com a criação, no mesmo ano, do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) à medida em que reconheceram a influência da educação no desenvolvimento social, político e econômico, assumindo

⁵ Disponível em: <http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=661&site=1&channel=secretaria&seccion=2#antecedente> Acesso em: 16 set. 2011.

assim, a missão de desenvolver políticas que, articulem a educação com o processo de integração entre os países partes.

- 5) Os sistemas educacionais brasileiro e argentino integram o grupo de países que aderiram ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁶, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e harmonizam suas políticas educacionais conforme prescrições desta organização, uma vez que “os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos, como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas⁷”. Assim, Brasil e Argentina tendem a aprimorar suas políticas educacionais diante do impacto da divulgação das avaliações globais do PISA.

Tendo como ponto de partida os cinco motivos elencados acima, o objetivo foi realizar uma análise comparativa aprofundada de como são tratadas as políticas de formação inicial e continuada para os professores da primeira infância no Brasil e na Argentina, descrevendo pormenorizadamente seus desdobramentos, bem como seus processos de decisão e acatamento. Para tanto, buscamos investigar os seguintes aspectos: Quem são os formuladores da política do ponto de vista da estrutura de governo da educação nacional? Quais são os órgãos responsáveis dentro dos setores governamentais? Como ingressou na agenda dos governos de cada país o tema políticas de formação de professores da educação infantil? De que maneira a política se formaliza em leis, normas, documentos? Por meio de quais Divisões, Direções ou Secretarias de governo

⁶ “O PISA, sigla do Programme for International Student Assessment, que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes [...] na faixa dos 15 anos, [...]. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura [...]”. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> > Acesso em 06 set. 2011.

⁷ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> > Acesso em: 16 set. 2011.

nacional as políticas e as leis sobre formação de professores da educação infantil tramitam até as redes federais, estaduais ou municipais? Existe um plano nacional de formação docente que inclui a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil? Que esfera de governo é responsável pela educação infantil: estados/ províncias ou municípios?

Diante desses questionamentos que se configuraram como o centro da análise da presente tese, é relevante destacar que a decisão por comparar as políticas educacionais para a primeira infância da Argentina com as do Brasil, se intensificou quando me deparei com uma reportagem, via internet, do Jornal “O Estado de São Paulo”, sobre os resultados do PISA, realizado em 2006, uma vez que os dois países apresentaram rendimento muito baixo, mediante a média ajustada de 500 pontos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em 2006, na área de ciências, por exemplo, o Brasil alcançou 390 pontos e a Argentina 391. Já no âmbito da leitura, o Brasil obteve 393 pontos e Argentina 374. No campo da matemática, o Brasil (ao lado da Colômbia) somou apenas 370, classificando-se como o pior colocado entre os países sul-americanos, sendo que a Argentina obteve 381 pontos⁸.

Conforme as análises destes resultados, com relação ao Brasil, o baixo rendimento por parte dos alunos ocorreu, porque estes possuem grande dificuldade para entenderem o enunciado das questões propostas, bem como acumularam problemas para de ler e interpretar textos ao longo da vida escolar.

Com efeito, as preocupações com a primeira infância começaram a ganhar ainda mais espaço entre os decisores e os implementadores da política a partir da ênfase comparativa dos resultados dessa avaliação internacional, cujos impactos repercutiram negativamente no interior de ambos os países, emergindo assim, a preocupação com o ponto inicial do sistema: a educação infantil.

Diante dessas informações, sentimos a necessidade de consultar o Relatório Nacional do PISA (2006), onde foi possível confirmar, no próprio documento, que “[...] o desempenho geral do Brasil em Ciências não é bom [...]” (INEP, 2008, p. 49). E ainda, que o mesmo acontece nas áreas de Matemática e Leitura, pois “[...] observa-se que o desempenho brasileiro, também nessas áreas, é semelhante ao da Colômbia e ao da Argentina [...]” (INEP, 2008, p. 49), ou seja, nenhum

⁸ Dados obtidos em: Estadão.com.br (04 dez 2007). Coluna Vida e Educação. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/vidae/not_vid90130,0.htm> Acesso em: 26 abr. 2009. O “Estadão.com.br” é um jornal (diário) publicado na internet, cujo nome é originário do Jornal “O Estado de São Paulo”.

dos países participantes da América Latina⁹ alcançou em 2006, a média da OCDE nas três áreas de conhecimento.

Com base nesses dados, nos defrontamos com algumas indagações iniciais; primeiramente, se haveria alguma relação entre os resultados atingidos pelos jovens, que participaram da avaliação deste Programa, considerando que este é realizado a partir de uma amostra representativa, junto a adolescentes com cerca de quinze anos, matriculados no 8º ano do ensino fundamental, “idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”¹⁰, com a educação infantil.

Depois, se a pontuação atingida pelos alunos poderia ter suas raízes atreladas: a frequência em escolas maternas de má qualidade, ou ainda, a não participação dos mesmos em instituições de educação infantil, na idade pertinente a esta. Principalmente, porque a obrigatoriedade de acesso a esse nível de ensino é recente e está intimamente ligada à questão universalização da escola, uma vez que o Estado nem sempre oferece vagas suficientes na rede pública, para as famílias que desejam matricular seus filhos na educação inicial.

E, estando o caráter da obrigatoriedade vinculado ao cumprimento de uma imposição legal, em que “[...] la mayoría de los países concentran importantes esfuerzos en adecuar sus legislaciones educativas hacia la obligatoriedad de por lo menos un grado de educación preescolar”¹¹ (ROMERO, 2009, p.45), ocorre que, normalmente, o ensino obrigatório encontra-se limitado apenas ao último ano dessa etapa, ou seja, para os alunos de cinco anos de idade, deixando para segundo plano as crianças menores, tendo em vista que “[...] la determinación de la obligatoriedad de la educación para determinados segmentos del sistema educativo esta fuertemente relacionada con el establecimiento de prioridades de política pública”¹²(AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000, p.15) que, na maioria das vezes, tem como foco o ensino fundamental.

⁹ Somente parte dos países da América Latina participam do PISA. Desse modo, em 2006, os países participantes foram: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Uruguai. Já em 2009, fizeram parte do Programa: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Panamá, Peru e Uruguai. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-paisesparticipantes>> Acesso em: 15 dez. 2011.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 12 set. 2011.

¹¹ “[...] a maioria dos países concentram importantes esforços em adequar suas legislações educativas em direção à obrigatoriedade de pelo menos um ano da educação pré-escolar”. (tradução da autora).

¹² “[...] a determinação da obrigatoriedade da educação para determinados segmentos do sistema educativo está fortemente relacionada com o estabelecimento de prioridades da política pública”. (tradução da autora).

Tais questionamentos justificaram-se devido ao fato dos resultados do PISA (2006) terem suscitado inquietações acerca de haver, ou não, relação entre as dificuldades apresentadas pelos jovens tanto brasileiros quanto argentinos, que participaram dessa avaliação, com sua frequência a instituições de educação infantil. E, conseqüentemente, a inferir sobre a realidade dos sistemas educacionais dos dois países, no sentido de investigar que, se em ambos, a educação infantil teve pontos de partida diferentes e ritmos de desenvolvimento distintos¹³, por qual razão apresentaram pontuações tão similares no PISA? O mesmo ocorre com o formato institucional da formulação das políticas, que se estabelecem de forma diferenciada, pois cada país possui sua singularidade.

A partir daí, percebemos que era preciso ampliar os conhecimentos sobre o assunto. Por esse motivo, buscamos os dados do PISA de 2009, que foram disponibilizados somente em meados do ano de 2011. Deste modo, ao nos depararmos com os Resultados Preliminares, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comparamos a pontuação entre Argentina e Brasil em duas de suas participações no PISA, (2006 e 2009), como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultados do PISA 2006 e 2009 - Desempenho Argentina/ Brasil.

Resultados do PISA 2006 e 2009						
Desempenho Argentina e Brasil por área de conhecimento						
País	PISA 2006			PISA 2009		
	Ciências	Matemática	Leitura	Ciências	Matemática	Leitura
Argentina	391	381	374	401	388	398
Brasil	390	370	393	405	386	412

Fonte: Inep. Ações Internacionais. PISA. Média dos países em cada área. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/resultados_gerais.pdf> Acesso em: 6 set. 2011. (Elaborada pela autora).

A tabela 1 mostra-nos a média obtida pelos estudantes de Argentina e Brasil no PISA, onde é importante observar que houve uma evolução do ano de 2006 para 2009, uma vez que a

¹³ No primeiro capítulo discutiremos a Trajetória histórica das Políticas para a Educação Infantil no Brasil e na Argentina.

pontuação atingida pelos alunos subiu, em ambos os países, nas três áreas de conhecimento. E como verificamos em 2006, podemos também notar que Brasil e Argentina apresentaram resultados bastante semelhantes.

Todavia, mesmo com o aumento da pontuação, por parte dos dois países comparando o PISA de 2006 ao de 2009, os resultados apontam que o desempenho dos alunos nas competências testadas, ainda está longe de atingir a média dos países da OCDE, que é de 500 pontos.

No entanto, o Brasil aparece entre os países que mais evoluíram na educação, desde a sua primeira participação no ano 2000, pois melhorou sua pontuação em todas as áreas, recebendo destaque da OCDE, uma vez que

A educação brasileira evoluiu 33 pontos entre os exames realizados no período 2000-2009. Em 2000, a média brasileira das notas em leitura, matemática e ciências era de 368 pontos. Em 2009, a média subiu para 401 pontos¹⁴.

A respeito disso, segundo informações do jornal O Globo¹⁵, o Ministro da Educação, Fernando Haddad¹⁶ declarou que para prosseguir avançando, apostará em investimentos estratégicos cujo foco de ação será o professor e assegurou ainda, que nos próximos anos, o MEC investirá tanto na formação, quanto na remuneração do educador.

Já na Argentina, uma série de reportagens afirmam que houve um retrocesso desde a sua primeira participação no PISA de 2000, até a sua última em 2009, pois de lá para cá, o país caiu vinte pontos na modalidade leitura, de 418 para 398, desta forma “[...] entre los países de América latina, sólo superó a Panamá y a Perú en comprensión de lectura. Hace tres años, sobre un total de 58 países, la Argentina ocupaba el sitio 53”¹⁷.

Com relação a esse resultado, o Ministro da Educação da Argentina Alberto Sileoni¹⁸ argumentou que os testes são projetados para uma realidade que não é a do seu país, pois

¹⁴ Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8006>> Acesso em: 13 out. 2011.

¹⁵ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/07/pisa-investimento-no-professor-tem-que-ser-prioridade-diz-haddad-923213963.asp>> Acesso em: 13 out. 2011.

¹⁶ Ministro da Educação no período de 29.07.2005 a 24.01.2012.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1331752-preocupante-retroceso-dela-argentina-en-educacion>> Acesso em: 16 out. 2011. / “[...] entre os países da América Latina somente superou o Panamá e o Peru em compreensão de leitura. Há três anos, a Argentina ocupava a posição 53 sobre um total de 58 países” (tradução da autora).

¹⁸ Informações obtidas no Jornal “Lanacion. Com”, via internet. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1331752-preocupante-retroceso-dela-argentina-en-educacion>> Acesso: em 18 out. 2011. (Alberto Sileoni é Ministro da Educação da Argentina desde 23.07.2009).

observou que 36% dos estudantes avaliados não se encontravam no nível de escolaridade exigido pelo Programa, que prevê que aos 15 anos, o estudante deva ter concluído pelo menos 10 anos de escolaridade no total.

Portanto, diante dos resultados do PISA apresentados pelo Brasil e pela Argentina, ao pensarmos na educação básica, que começa na educação infantil passa pelo ensino fundamental e termina no ensino médio, acreditamos que o nível de ensino essencial para desenvolver as competências necessárias, a fim de que os alunos consigam um bom desempenho, tanto nesta avaliação internacional, quanto ao longo da vida escolar, é a educação infantil, por ser a primeira etapa da educação responsável pelo desenvolvimento integral da criança, à medida que possui o papel de estimular suas capacidades emocionais, cognitivas e físicas, auxiliando na sua formação enquanto ser humano.

Sobre esta questão, os estudos de Kerstenetzky (2008) indicam que muitos problemas de aprendizado que ocorrem na idade adulta, podem ser resultado do não desenvolvimento de habilidades fundamentais na tenra idade, capacidades essas, que são fundamentais para que a criança consiga avançar dos conhecimentos simples para os mais complexos.

Dessa maneira,

[...] estudos mostram que as habilidades cognitivas são desenvolvidas nos primeiros anos de vida e que, quando não o são, a probabilidade de se conseguir compensar isso por meio de investimentos em níveis mais avançados de escolaridade é muito baixa” (KERSTENETZKY, 2008, p. 50)¹⁹.

Nesta perspectiva, podemos entender a Educação Infantil como uma etapa decisiva na vida da criança, enquanto facilitadora do desenvolvimento de suas potencialidades, uma vez que as aprendizagens construídas desde a primeira infância são consolidadas no decorrer de seu crescimento. Fato este, agora comprovado por bases científicas, que anteriormente acreditavam

[...] que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora, os cientistas comprovaram que ela é altamente dependente das experiências infantis. Sob o ponto de vista da Educação Infantil, antes mesmo das pesquisas sobre o cérebro, já se haviam constatado sensíveis progressos nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que freqüentaram a educação pré-escolar (FONTES Para a Educação Infantil, 2003, p. 17-18).

¹⁹ Fonte: FERRAZ, M. Procuram-se Mestres. *Ciência Hoje* (Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Rio de Janeiro, v. 42, n. 250, p. 48-51, 2008.

Face a esses apontamentos acerca da importância da educação infantil, é preciso assinalar que a formação do profissional da primeira infância possui relação direta com o desempenho escolar das crianças, tendo em vista que é fundamental contar com educadores qualificados. Fato este, que justifica o objetivo da presente pesquisa, quando se propôs a analisar comparativamente os discursos oficiais (formalizados em leis, normas, documentos), que sustentam as agendas de governo de ambos os países, no que se refere às políticas de formação inicial e continuada direcionadas ao professor da tenra idade entre os anos de 1990 e 2010. Mesmo porque, quando se trata de

[...] perspectivas de investigação centradas na análise do cenário político e econômico internacional, nacional, regional ou local e no desvendamento da agenda do governo para a área da Educação são fundamentais para a construção de um capó crítico de teorias e debates [...] (MARTINS, 2009, p.449).

Deste modo, foram as diversas leituras realizadas acerca da relevância da educação infantil, que nos conduziram às evidências iniciais sobre as quais se debruça esta pesquisa, isto é, a afirmar que:

- 1) Grande parte dos problemas de aprendizagem apresentados por muitas pessoas na idade adulta, ou seja, daqueles que possuem dificuldades de acompanhar o ensino fundamental, o ensino médio e até mesmo o ensino superior, são causados por estas não terem tido, quando crianças, acesso a instituições de educação infantil, ou por outro lado, por haverem frequentado escolas maternas de baixa qualidade.
- 2) A formulação e implementação de políticas de formação para o professor da educação infantil é um fator estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que a *atuação docente incide diretamente no sucesso escolar das crianças pequenas*. Ademais, as políticas de qualificação dos educadores configuram-se como ponto decisivo para a prevenção de futuros problemas de aprendizagem.

Para tanto, uma vez que as evidências acima elencadas sustentam-se nas leituras realizadas ao longo da construção do presente estudo, cabe destacar três trabalhos que contribuíram significativamente para essa análise:

- O livro Fontes para a Educação Infantil (2003, p.17) quando afirma que “[...] o período que vai da gestação até o sexto ano de vida, particularmente de 0 a 3 anos, é o mais importante na preparação das bases das competências e habilidades no curso de toda a vida humana”;

- O documento Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil, quando assegura que “[...] a frequência a instituições de educação infantil afeta positivamente o itinerário de vida das crianças, contribuindo significativamente para a sua realização pessoal e profissional” (Sirotsky; Thomas; Werthein, 2005, p.8) e,

- A revista PISA em Foco volume 1, produzida pela OCDE (2011), que teve como tema central a seguinte discussão: “Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?” Onde, ao longo da reportagem, apontou que “[...] os benefícios da educação pré-escolar são evidentes e praticamente universais” (p.1) e ainda que “[...] ampliar o acesso à educação pré-escolar pode melhorar tanto o desempenho geral como a equidade, reduzindo disparidades socioeconômicas entre os estudantes, se essa cobertura ampliada não comprometer a qualidade do serviço oferecido (p.4).

Justificamos, portanto, este estudo acerca das políticas de formação de professores, que trabalham junto à educação infantil, apoiados nestas e nas demais literaturas, que fazem parte do percurso desta tese, tendo em conta que aprendizagem e ensino são duas ações intimamente interligadas, em que o educador possui grande responsabilidade.

A esse respeito, a Revista Nova Escola publicou em setembro de 2008, a matéria “O caminho para a qualidade” baseada no estudo da pesquisadora de reformas educacionais, a egípcia Mona Mourshed, cujo intuito foi “[...] identificar as razões do sucesso dos países mais bem posicionados no Pisa e os que subiram rápido no ranking”. Deste modo, a revista divulgou algumas formas de melhorar os resultados obtidos pelos alunos, assegurando que “[...] é preciso manter os professores sempre atualizados. [pois] A preocupação com a prática docente é comum aos sistemas de ponta, tanto na formação inicial como na continuada”²⁰.

Nesse sentido, o professor e a sua formação adquirem um papel decisivo no sucesso educacional dos alunos de tenra idade, na medida em que sua atuação precisa garantir momentos

²⁰ Informação obtida na Revista Nova Escola, via internet. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/caminho-qualidade-425291.shtml>> Acesso em: 18 out. 2011.

que assegurem o desenvolvimento infantil por meio de atividades de movimento, linguagem oral e escrita, práticas culturais, entre outras, pois quando “[...] adequadamente estimulados, os bebês e as crianças pequenas desenvolvem a inteligência e as emoções construindo conhecimentos e valores” (FONTES Para a Educação Infantil, 2003, p. 41).

Motivo este, que nos levou a assumir as políticas de formação no Brasil e na Argentina, como objetos de pesquisa, visando compreender como estas são estabelecidas em cada país, investigando para isso, a consolidação e a constituição do discurso oficial presentes nas diretrizes legais, documentos, normas, entre outros, que dizem respeito à educação infantil.

Assim, a abordagem desta tese se estabeleceu fundamentalmente no movimento de analisar, por meio de um estudo comparado, a intencionalidade do discurso oficial presente nas agendas de governo no que se refere às Políticas de Formação Inicial e Continuada para os Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina, a fim de identificar a importância que os órgãos governamentais dão à formação do profissional da primeira infância.

Percurso da Educação Infantil: da agenda internacional à agenda nacional.

Entre as décadas de 1990 e anos 2000, o tema primeira infância ganhou ênfase na agenda internacional, uma vez que começou a ser percebida a “[...] importância da Educação Infantil no plano dos direitos sociais da infância [destacando-se] uma possibilidade de enfrentar o panorama da desigualdade” (KRAMER, 2006, p. 803) por meio da educação institucionalizada, ou seja, pela escola.

Por sua vez, para que a primeira infância entrasse na agenda internacional e posteriormente, nas agendas nacionais dos países latino-americanos, foi necessário que uma série de problemas sociais como: a mortalidade infantil, a pobreza e a ausência da determinação de direitos específicos para a criança, despertassem a atenção da sociedade civil e, conseqüentemente dos governos dos países, tendo em vista que a formação da agenda é o “[...] proceso a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública”²¹ (ELDER; COBB, 1993, p.77).

²¹ “[...] processo por meio do qual determinados problemas ou questões chegam a chamar a atenção séria e ativa do governo como possíveis assuntos de políticas públicas”. (tradução da autora).

Dentro desse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989²², aprovada e ratificada por muitos países do mundo nos anos de 1990, foi o marco responsável pela entrada definitiva da primeira infância na agenda política internacional, pois

[...] desde el momento en que los países adhieren a este documento, la supervivencia, el desarrollo y la protección de la niñez dejaron de ser una cuestión exclusiva del ámbito privado y familiar, o de acciones de caridad, para convertirse en una obligación moral y jurídica. Actualmente, toda carencia o privación en la vida de un niño o una niña es una violación a sus derechos y, por lo tanto, es una cuestión de Estado que merece ser considerada y tratada como tal²³ (SITEAL; IPE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009, p.22).

A partir daí, a criança foi reconhecida como sujeito de direitos e os governos dos países começaram a perceber que era preciso formular políticas socioeducativas, com o objetivo de minimizar os problemas da infância, mesmo porque “[...] la formación de la agenda implica elecciones importantes”²⁴ (ELDER; COBB, 1993, p.81) que devem ser capazes de responder aos anseios da sociedade.

Nesse novo cenário, a necessidade de reformas educacionais, nos diversos países da América Latina, impulsionou em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, onde um dos principais compromissos assumidos foi o de universalizar o acesso à escola na infância.

Dez anos depois, em 2000, após ser realizada uma avaliação dos resultados do que foi acordado em Jomtien, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, onde foram estabelecidas, por meio do Marco de Ação de Dakar, seis metas e doze estratégias a serem consolidadas pela educação até o ano de 2015, com as quais os governos nacionais e a comunidade internacional comprometeram-se a desenvolver políticas, que contribuam para o seu alcance.

Nesta perspectiva, dentre as seis metas definidas em Dakar, a primeira delas demonstra preocupação com a educação infantil, pois se refere à “[...] expansão e o aprimoramento da

²² Assinada pelo Brasil em 26/01/1990 e, pela Argentina em 29/06/1990. Já a ratificação ocorreu em 24/09/1990 no Brasil e em 04/12/1990 na Argentina (DÁVILA; NAYA; LAUZURIKA, 2010).

²³ [...] a partir do momento em que os países aderem a este documento, a sobrevivência, o desenvolvimento e a proteção das crianças deixaram de ser uma questão exclusiva do âmbito privado e familiar, ou de ações de caridade, para converter-se em uma obrigação moral e legal. Atualmente, toda a carência ou privação na vida de um menino ou uma menina é uma violação dos seus direitos e, portanto, é uma questão do Estado que merece ser considerada e tratada como tal. (tradução da autora).

²⁴ “[...] A formação da agenda envolve escolhas importantes”. (tradução da autora).

assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (UNESCO; CONSED²⁵; AÇÃO Educativa, 2001, p.18). A partir da definição desta Meta, a primeira infância passou a ser vista como

[...] momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente (PENN, 2002, p.9).

Tal cenário favoreceu, ainda mais, a intervenção dos organismos internacionais nos países latino-americanos, haja vista²⁶ que se apropriaram do discurso da importância de se investir no desenvolvimento da criança, na educação infantil, uma vez que este nível de ensino começou a ser reconhecido como primordial, para o alcance do bom desempenho escolar nos níveis subsequentes.

Deste modo, “[...] la Educación Inicial, enmarcada en una política social de infancia, constituye una de las principales políticas económicas y sociales para el desarrollo de estrategias preventivas frente a la pobreza y la marginalidad”²⁷ (ACEDO, 2010, p.15).

Com efeito, podemos considerar ainda que, a sexta e última meta do Marco de Ação de Dakar, também engloba a educação infantil, uma vez que tem como propósito

[...] melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (UNESCO; CONSED; AÇÃO Educativa, 2001, p.20).

Nesse caso, o objetivo é fundamentalmente alcançar a qualidade do ensino, em todos os níveis, priorizando a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, de modo a garantir “(1) alunos

²⁵ “O Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal”. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/>> Acesso em: 19 ago. 2010.

²⁶ Embora usualmente se utilize a expressão haja visto, o correto é a “haja vista, com o sentido de uma vez que ou seja considerado, veja-se, é invariável. [Portanto], haja visto (com -o) é inovação oral brasileira, evidentemente descabida em redação oficial ou outra qualquer”. Fonte: Manual de Redação da Presidência da República (2002). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF> Acesso em: 31 jan. 2012.

²⁷ “[...] a Educação Inicial, enquadrada em uma política social de infância, constitui uma das principais políticas econômicas e sociais para o desenvolvimento de estratégias preventivas contra a pobreza e a marginalidade”. (tradução da autora).

saudáveis, bem nutridos e motivados; [e] (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas [...]” (UNESCO; CONSED; AÇÃO Educativa, 2001, p.20).

Em síntese, na medida em que a primeira infância vai sendo incluída, cada vez mais nas agendas governamentais, com o propósito de assegurar o direito à educação e, o acesso desde a tenra idade, das crianças à escola, buscam-se meios de vencer as desigualdades sociais, bem como de conquistar a qualidade do ensino, situação esta que, encontra-se diretamente ligada à formação dos professores que a atuam na área.

Entretanto, ao se falar em qualidade, convém assinalar que isso significa focar não somente o olhar, mas ações para o campo da formação, uma vez que

[...] entende-se que a atuação docente é um dos fatores que incidem sobre o desempenho escolar, ou, dizendo de outra forma, que a formação dos profissionais reflete na qualidade do trabalho com as crianças pequenas. E, no que se refere à Educação Infantil, essa é uma questão fundamental para que o país tenha condições de oferecer um atendimento educacional digno para as crianças (BREJO, 2007, p.6).

Nesse sentido, observa-se no Brasil desde 1996 (após a promulgação da LDB), um movimento em prol da melhoria da qualidade do ensino, por parte de militantes e estudiosos do campo da educação infantil, fato que impulsionou o Ministério da Educação (MEC) a criar políticas e programas específicos como o: “PROINFANTIL” direcionado à formação dos professores de educação infantil, que não possuem a habilitação exigida para lecionar, o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação” e o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (Fundeb),²⁸ na busca de atender, tanto as necessidades da sociedade civil como, principalmente as recomendações dos organismos internacionais.

Outro procedimento do MEC foi a criação da “Nova CAPES”, em que ao amparar-se na Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, incumbiu a CAPES convencional o papel de promover a formação inicial e continuada dos docentes que lecionam na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes públicas de ensino), visando integrar todos os níveis educacionais no país.

²⁸ Aprofundaremos a discussão dessas políticas e programas no primeiro capítulo desta tese.

Dessa maneira, a Lei n. 11.502/2007 modificou as funções e a estrutura de organização da CAPES que, além de coordenar o sistema nacional de pós-graduação brasileiro, tornou-se também responsável por trabalhar em prol da qualidade na educação básica, assumindo as atribuições constantes no Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica²⁹.

Essas atribuições encontram-se inseridas nos objetivos do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, que tem, como uma de suas funções, auxiliar a Diretoria-Executiva na formulação “das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e a construção de um sistema nacional de formação de professores”³⁰.

Para tanto, o intuito dessa ação foi a de estabelecer vínculo direto entre educação superior e educação básica. Por isso, criou-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR,³¹ cujo primeiro objetivo foi investigar quem são esses docentes, que titulação possuem e quais os seus conhecimentos. Na tentativa de descobrir como formar os professores, como avaliá-los e principalmente como qualificá-los.

Dessa forma, o PARFOR configura-se como um sistema nacional público de formação de professores, em que o Governo Federal, por meio da “Nova CAPES”, tem como estratégia assegurar a formação em nível superior, para os professores do ensino básico, a fim de alcançar melhores níveis de qualidade no ensino.

É dentro dessa perspectiva, que a Nova CAPES cria duas diretorias, uma de Educação Básica Presencial e, outra de Educação a Distância.

No entanto, sabemos que tais iniciativas são resultado do cumprimento dos acordos internacionais firmados, a partir da década de 1990, no âmbito das reformas do Estado que, conforme Freitas (2007, p. 1209) é uma forma

²⁹ Cujas finalidade é “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

³⁰ Fonte: Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=62> Acesso em: 29 maio. 2010.

³¹ “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (instituído pela Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009) é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso: em 29 mai. 2010.

[...] de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. [Introduzindo] os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior.

Porém, não podemos negar que um grande passo foi dado pelo MEC ao delegar, à Nova CAPES a responsabilidade da formação dos professores da educação básica. Mas, cabe-nos questionar se tal procedimento será positivo para o campo da educação infantil, isto é, se assim alcançaremos realmente a qualidade do ensino, tendo em conta que “[...] a política educacional que visa ao rápido crescimento dos índices encobre, em vários casos, nuances e, em certa medida, privilegia o resultado quantitativo em detrimento da qualidade da educação” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p.85). Resta-nos, portanto, analisar nas entrelinhas do discurso oficial, se esta, tem sido ou não a postura do governo federal.

Na Argentina, assim como no Brasil, verificamos um amplo discurso acerca da importância da formação dos professores, atrelado ao alcance da qualidade do ensino. Fato que se comprova a partir da Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006) que criou em 2007, dentro Ministério da Educação³², o Instituto Nacional de Formação Docente, cuja função é planejar e executar políticas de articulação de formação inicial e continuada dos professores.

Paralelamente à criação do Instituto, foi elaborado o Plano Nacional de Formação Docente (Resolução CFE N°23/07), constituindo-se como um estratégico instrumento legal, responsável por organizar propostas e ações, com o intuito de promover o desenvolvimento institucional, o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional, em busca de vencer os desafios e necessidades da formação inicial e continuada, dos professores argentinos.

Dentro desse contexto, se insere a “Educación Inicial”³³, eixo de análise da presente pesquisa, onde nota-se que a Argentina, também como o Brasil, estabeleceu metas a serem cumpridas até o ano de 2010, estando entre elas a:

Capacitación dirigida a equipos de conducción de Nivel Inicial: Se trata de iniciar el tratamiento de temáticas referidas a la gestión institucional y curricular con el

³² O “Ministério de Educação - Presidência da Nação” é o órgão responsável por executar as políticas educacionais nacionais, entretanto, existem os Ministérios de Educação Provinciais, que correspondem no Brasil, às Secretarias Estaduais de Educação, cuja função é supervisionar e coordenar as políticas estaduais de educação.

³³ A primeira etapa da educação na Argentina é chamada de Educação Inicial. Atende crianças a partir dos quarenta e cinco dias até cinco anos de idade.

propósito de generar reflexión pedagógica entre colegas que asumen tareas de dirección de Jardines de Infantes como así también supervisores [...] ³⁴.

Diante disso, nos parece que na Argentina, a chamada educação inicial, da mesma forma que no Brasil, é alvo de atenção no campo formação de seus professores, uma vez que existem metas a serem atingidas, bem como estão sendo formuladas políticas voltadas para o alcance da qualidade do ensino.

Assim, tendo por base o sistema educacional dos dois países, mais precisamente à educação infantil no Brasil e educação inicial na Argentina, no que se refere ao ponto de partida das análises, constatou-se, inicialmente, a existência de duas diferenças temporais:

- No Brasil, a educação infantil até o ano de 2009, era vista apenas como um direito das crianças de zero a cinco anos de idade, pois conforme a LDB (Lei n. 9394/96), a obrigatoriedade vigorava exclusivamente para o Ensino Fundamental, ou seja, para crianças a partir dos seis anos de idade. Foi somente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição), que se consolidou a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos. Entretanto, a Emenda ainda é foco de grandes discussões entre os militantes e estudiosos da primeira infância, haja vista que instituiu a obrigatoriedade da educação básica para crianças e jovens a partir dos quatro até os dezessete anos de idade, sem estabelecer planos para a sua implementação.

A esse respeito, a professora Fúlvia Rosemberg, que atua nas áreas de construção social da infância, educação infantil, políticas públicas e relações sociais, apontou em depoimento dado a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal em 12 de maio de 2010,

[...] a necessidade de uma revisão urgente, consistente e reflexiva da LDB, particularmente no que diz respeito à educação infantil (creches e pré-escolas), em decorrência da Emenda Constitucional 59/ 09 (EC 59/09) que instituiu a obrigatoriedade da educação básica para crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade (p.47).

³⁴ ARGENTINA. Ministério de Educação Ciência e Tecnologia. Dirección Nacional de Gestión Curricular e Formación Docente. Nivel Inicial. Programación 2006. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nivelInicial06.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2009. / Capacitação dirigida a equipes de condução do nível Inicial: Trata-se de iniciar o tratamento de temáticas referentes à gestão institucional e curricular com a intenção de gerar reflexão pedagógica entre colegas que assumem tarefas de direção de jardins de infância como também supervisores [...]. (tradução da autora).

Assim, a autora propõe que: “[...] se estabeleça a obrigatoriedade como incitação, mas sem punição aos pais e mães que não acatarem a sanção [...] dentro das especificidades dessas crianças e de suas famílias” (ROSEMBERG, 2010, p.47). Pois, conforme a lei, os pais são obrigados a matricularem seus filhos, independente de sua vontade. Todavia, os sistemas de ensino têm até 2016 para implementar a determinação, que deverá ocorrer de maneira progressiva.

- Na Argentina, por outro lado, a obrigatoriedade para as crianças de cinco anos de idade, foi determinada em 1993, pela Lei Federal de Educação (Lei n. 24.195/93), ou seja, dezesseis anos antes do Brasil. Quanto às crianças com quatro anos de idade, a nova Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206) de 2006, prevê em seu artigo 19, que

[...] el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad³⁵.

Na cidade de Buenos Aires³⁶, por exemplo, capital federal da Argentina, o ensino obrigatório é uma realidade para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Deste modo, os dados preliminares nos mostraram que a Educação Inicial na Argentina, encontra-se parcialmente universalizada, pelo fato do país ter implantado a obrigatoriedade do ensino aos cinco anos de idade, desde 1993, diferente do Brasil, que determinou tal obrigatoriedade somente no ano de 2009.

Em termos de princípios, consideramos que “[...] con la obligatoriedad y gratuidad de la educación se sientan las bases del principio de universalización de la escuela”³⁷ (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000, p.11). É neste sentido, que ao compararmos Brasil e Argentina no que tange a implementação da obrigatoriedade na educação inicial, percebemos que os dois países, apesar de terem pontos de partida diferentes, têm demonstrado interesse em promover a universalização do ensino, a partir do acesso à escola para todos, por meio de políticas e leis que

³⁵ [...] O governo nacional, os estados e a Cidade Autónoma de Buenos Aires têm a obrigação de universalizar os serviços educativos para os meninos e as meninas de quatro (4) anos de idade. (tradução da autora).

³⁶ Cabe aqui salientar que a província de Buenos Aires tem uma das maiores redes de educação de seu país. Razão pela qual as análises do ponto de vista comparativo, podem suscitar algumas ambigüidades se, por exemplo, levarmos em conta que no Brasil, somente poderíamos investigar outra rede similar como, por exemplo, São Paulo, estado brasileiro de maior população do país e, também, com um número extenso de instituições de educação infantil.

³⁷ “[...] con a obrigatoriedad e gratuidade da educação se estabelecem as bases do princípio de universalização da escola”. (tradução da autora).

amparam o direito à educação³⁸. Muito embora, saibamos que nem sempre o texto da lei traduz-se em ações concretas, capazes de assegurar esse direito fundamental.

Estudos divulgados pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) demonstram que entre os anos de 2005 e 2006, a taxa de escolarização das crianças de cinco anos, na Argentina chegou a 94,3%, enquanto no Brasil, os números são inferiores 77,4%, como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2 - Taxa de escolarização de crianças de 5 anos de idade. Brasil/Argentina.

País	Taxa de Escolarização - 5 anos Anos: 2005/2006 (%)
Argentina	94,3
Brasil	77,4

Fonte: Organização dos Estados Iberoamericanos Para a Educação, Ciência e Cultura. Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Documento inicial em português. Madrid- Espanha, 2008.

Como verificamos na tabela 2, a diferença percentual entre os dois países, no que se refere à taxa de escolarização das crianças de cinco anos, explica-se pelo fato da obrigatoriedade a partir dessa idade já ter sido determinada há mais de uma década na Argentina. No Brasil, ainda teremos que aguardar algum tempo para avaliar o impacto da recente obrigatoriedade do ensino na pré-escola, uma vez que existe o prazo até 2016, para que os sistemas de ensino se adequem à legislação.

Portanto, dentro do conceito da comparabilidade, observa-se que com relação à escolarização das crianças de cinco anos de idade, Brasil e Argentina encontram-se em pontos distintos, haja vista, que a obrigatoriedade de frequência dessas crianças na Argentina foi determinada a partir de 1993 e, no Brasil, somente em 2009. Por esse motivo, que ao nos depararmos com os dados apresentados na tabela 2, notamos resultados percentuais diferentes entre os dois países.

³⁸ A questão da obrigatoriedade do ensino será analisada com maior profundidade ao longo da presente pesquisa em ambos os países, uma vez que seus fundamentos encontram-se intimamente ligados com o princípio da universalização.

Daí a importância de analisar e compreender a estrutura e a organização dos sistemas de ensino no Brasil e na Argentina, na busca de identificar a configuração que as políticas educacionais lhes impuseram, reconhecendo, nessa estrutura, as políticas educacionais com foco na formação de professores da educação infantil, em cada país. Isso significa entender, primeiramente, os processos decorrentes das propostas de educação desenvolvidas para a primeira infância, bem como a concepção de educação infantil e de seus professores presentes nas políticas de formação.

Para tanto, ao desenvolvermos este estudo, procuramos ainda, realizar uma análise de política, que revele o que os governos brasileiros e argentinos estão fazendo em prol do campo educacional, bem como, quais são as suas propostas e que resultados as ações desenvolvidas vêm apresentando.

Com estes apontamentos, penetraremos na origem da formulação da política, pois acreditamos, assim como Rosar e Krawczyk (2001), na necessidade de

[...] aprofundar a análise da relação Estado-sociedade nos processos de constituição das políticas educacionais, bem como identificar de que modo se desenham os novos espaços público e privado, no bojo das contradições que se estabelecem entre o sistema educacional, o sistema político e a organização social, buscando reconhecer nessas contradições os elementos da cultura nacional e os elementos que resultam das orientações impostas pelos organismos internacionais (p.33).

Em concordância com as autoras, buscamos aqui investigar como ocorre o processo de construção das políticas (quais são as suas etapas, fases e características, bem como de que forma se iniciam, qual a intencionalidade, finalidade e quais são os órgãos envolvidos) para a primeira infância na vertente da formação inicial e continuada, tanto no Brasil quanto na Argentina, entre os anos de 1990 e 2010.

Nesta perspectiva, os aspectos descritos até aqui, impulsionaram as seguintes questões que serão investigadas no decorrer deste trabalho:

- Como ocorre a formulação, isto é, a estrutura de decisão (agenda) e a implementação das políticas de formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina?
- Qual a concepção de Educação Infantil enquanto nível de ensino, presente nas iniciativas adotadas, bem como do profissional para a primeira infância almejado por cada país?
- Quais políticas, dispositivos legais, documentos e/ou estudos orientam a prática dos professores?
- Os programas de formação oficiais fazem menção à importância do acesso à educação infantil, bem como ao papel do professor enquanto mediador do processo de construção dos conhecimentos infantis?
- A legislação vigente coloca a educação infantil como uma etapa essencial e preparatória para os níveis de ensino que a sucedem?

Estas foram as indagações acerca do tema que suscitaram a delimitação do estudo comparado, as quais procuramos responder de forma coerente, ao longo dessa tese, pois consideramos que “[...] tomar a formação do professor como objeto de pesquisa é buscar o entendimento do fenômeno “formação”. É compreender algo que não está dado, não está posto” (MOURA, 2004, p.264).

Com efeito, embora estejamos conscientes que a questão da formação do professor da educação infantil vem sendo foco de atenção dentro da política educacional nacional tanto no Brasil, como na Argentina, sabemos que muito há ainda, a ser explorado como recorte de pesquisa.

Definindo a pesquisa: caminhos metodológicos

Esta investigação, portanto, tem por objetivo realizar um estudo comparativo das políticas de formação inicial e continuada dos professores para a primeira infância, no Brasil e na Argentina, no período de 1990 a 2010, com o intuito de analisar as estruturas de governo da educação nacional e seus sistemas de ensino, a partir da reconstrução dos cenários, da interpretação e da descrição longitudinal do sentido que adquiriu o discurso oficial na agenda dessas políticas, identificando por meio do processo de simultaneidade, as proximidades, as semelhanças e as diferenças entre os dois países pesquisados.

Nesse sentido, o critério utilizado para abordar o presente tema, assentou-se no anseio de entender a configuração das políticas e leis no que tange a formação dos professores para a educação infantil no Brasil e na Argentina, como um espaço de institucionalização das intenções, na medida em que o *imperativo legal*³⁹ oferece à política a peculiaridade de determinar uma referência, que organiza e indica competências e atribuições do profissional para lecionar junto à criança pequena.

Logo, no decorrer de todo o estudo comparado buscamos analisar linearmente:

- 1) O discurso oficial, identificando as prioridades da agenda política dos governos brasileiro e argentino, no que se refere à *formulação* de políticas de formação dos professores da educação infantil, partindo do pressuposto que “[...] en una democracia la agenda formal del gobierno debería reflejar los problemas, las prioridades y las preocupaciones de la comunidad en general”⁴⁰ (ELDER; COBB, 1993, p.83);
- 2) A estrutura de decisão, procurando entender as prioridades da agenda política dos dois governos, bem como a relação existente entre a *legislação e a política*, pois é a partir do imperativo legal, cuja função é “[...] cumplir con la exigencia legislativa”⁴¹ (REIN; RABINOVITZ, 1993, p.149) que ocorre o processo de implementação.

³⁹ Conceito utilizado por REIN e RABINOVITZ (1993, p.150).

⁴⁰ “[...] Em uma democracia a agenda formal do governo deveria refletir os problemas, as prioridades e as preocupações da comunidade em geral”. (tradução da autora).

⁴¹ “[...] cumprir com a exigência legislativa”. (tradução da autora).

- 3) *A implementação* das políticas de formação de professores da educação infantil, considerando que ao prestarmos “[...] atención detenida al proceso de implementación podremos detectar el momento preciso en que la intención se traduce en acción, el punto en que ocurren las desviaciones y la reformulación, y las razones para que ello suceda”⁴² (REIN; RABINOVITZ, 1993, p.148).

Para tanto, a opção pelo recorte temporal a partir de 1990 até 2010, se estabeleceu:

- Na Argentina, a partir da promulgação de suas respectivas leis nacionais de educação: Em 1993, a antiga Lei Federal de Educação (n. 24.195), que anunciou a obrigatoriedade do ensino para as crianças de cinco anos de idade, conforme se observa em seu artigo 10, em que a: “Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad; siendo obligatorio el ultimo año”⁴³; Em 2006, a atual Lei da Educação Nacional (n. 26.2006) que estabeleceu que a formação do docente apropriada para lecionar na educação inicial e primária, é a de nível superior, com duração de quatro anos.

- E, no Brasil, em virtude da promulgação da LDB (Lei n. 9.394/96) de 1996, uma vez que esta determina que o profissional adequado, para lecionar junto à criança pequena, é o professor, habilitado em nível superior, admitindo-se como formação mínima, a oferecida em nível médio, até 2010, um ano após a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009 que tornou obrigatória a educação para crianças dos quatro aos dezessete anos.

Portanto, a definição por esse recorte temporal justifica-se na medida em que temos consciência de que para realizarmos um estudo comparado entre os dois países, no campo da educação, é preciso analisar e compreender as políticas e a legislação educacional, sobretudo as leis gerais da educação que os regem, examinando não apenas o texto da lei, mas, principalmente, o processo de sua formulação e implementação, tendo em vista que

[...] diseñar una política significa prever e incluir esa secuencia de acciones que es justamente el proceso de implementación y cuyo efecto último es la producción del estado de cosas buscado como objetivo. Estrictamente no se puede hablar de

⁴² “[...] atenção especial ao processo de implementação, podemos detectar o momento exato em que a intenção é traduzida em ação, o ponto em que ocorrem os desvios e a reformulação e, as razões para que isso aconteça”. (tradução da autora).

⁴³ “Educação inicial, constituída pelo jardim de infância para meninos e meninas de 3 a 5 anos de idade, sendo obrigatório o último ano”. (tradução da autora).

diseño de la política si no es a la vez el diseño de su proceso de implementación⁴⁴ (VILLANUEVA, 1993, p.58).

Assim, foi na tentativa de avançar nos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado, que investigou a questão da formação dos profissionais da educação infantil no Brasil, que nos deparamos com a necessidade de realizar uma análise comparativa, uma vez que o ato de comparar é algo inerente do ser humano e que essas investigações “[...] prestam contribuição importante não por indicarem o que se deva fazer, mas por esclarecerem as condições, grupos de condições ou fatores, apurados pela análise educacional” (LOURENÇO FILHO, 2004, p.51).

Com isso, após tomarmos a decisão de desenvolver um trabalho na linha da educação comparada, entramos em contato com os dados do PISA, um estudo que, conforme o INEP, seus resultados podem ser utilizados “[...] para traçar perfis e obter diagnósticos em recortes específicos da educação nacional” (2006, p.17) na medida em que avalia e divulga o desempenho escolar dos estudantes.

Naquele momento, percebemos a pontuação semelhante entre os alunos do Brasil e da Argentina, nas duas últimas avaliações do PISA (2006 e 2009)⁴⁵, fator que muito contribuiu para que déssemos prosseguimento, no doutorado, aos estudos acerca da formação dos professores da primeira infância. Porém, de maneira mais abrangente, uma vez que o intuito foi utilizar a comparação como procedimento metodológico, analisando os sistemas educacionais de dois países.

A partir disso, tomamos como princípio, que o ato de comparar é “[...] um dos [recursos] fundamentais nas atividades de conhecer [e que], para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretenda conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis” (LOURENÇO FILHO, 2004, p.48).

Neste sentido, por meio do estudo comparativo, investigamos as dimensões, os significados e as contradições do sistema educacional vigente tanto no Brasil, quanto na Argentina, com o objetivo de entender como vem ocorrendo o processo de formulação e implementação, de políticas para a formação inicial e continuada dos professores de educação infantil.

⁴⁴ [...] desenhar uma política significa prever e incluir essa sequência de ações que é justamente o processo de implementação e cujo efeito último é a produção do estado de coisas procurado como objetivo. Estritamente não se pode falar de desenho da política senão é a vez do desenho do seu processo de implementação. (tradução da autora).

⁴⁵ Conforme demonstrado nas páginas iniciais desta introdução.

Deste modo, nosso primeiro passo foi tomar os estudos de Aguilar (2000) como o principal referencial teórico-metodológico, isto é, como o ponto de partida para o encaminhamento da presente pesquisa.

Tal escolha estabeleceu-se em virtude desse autor ter realizado estudos com aspectos semelhantes aos desta tese, no que tange a metodologia, uma vez que se apoiou especificamente, na reconstrução dos cenários e no uso da simultaneidade como recursos para o caso Brasil – Argentina. Além disso, consideramos seus trabalhos também, muito apropriados, por compartilharem tempos e espaços da formulação de política nacional e seus sistemas educacionais com as peculiaridades que requerem nosso estudo. Desse modo, durante a investigação, foram empregados como recursos:

O exame simultâneo, com a finalidade de conhecer as semelhanças e diferenças, ou as relações que delas se desdobram [...]. Trata-se de entender o outro a partir de si mesmo e, por exclusão, perceber-se na diferença (p.2); [e] A reconstrução dos cenários, como nova construção de realidade e atmosfera histórico-social dos locais onde decorrem os fatos a serem analisados, é metodologicamente uma possibilidade de reinterpretar o quantitativo, proporcionando-lhe um perfil qualitativo (AGUILAR, 2000, p.5).

Objetivou-se assim, utilizar a questão da simultaneidade, por meio da comparação das conjunturas⁴⁶ nacionais, em que o intuito foi ultrapassar a mera análise descritiva, indo além das semelhanças e diferenças entre as situações ocorridas em um mesmo período, uma vez que “[...] não se pode entender a educação de um país através da mera descrição de sua estrutura e organização” (GOERGEN, 1991, p. 6-7).

Paralelamente ao exame simultâneo, utilizamos a história como método, na medida em que tecemos um panorama sobre a evolução da educação infantil nos dois países, a partir da síntese histórica da legislação educacional, buscando compreender

[...] seus trajetos próprios de interrogações e de imprevistos, como algo já realizado e avaliado por outros sujeitos sociais ou por novas gerações, de modo a

⁴⁶ “O conceito CONJUNTURA significa a combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias num dado momento [...]; uma conjunção de elementos de que depende, num dado momento, a situação política, econômica, social etc”. (Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=conjuntura&stipe=k>> Acesso em: 13ago.2010). Nesse momento de escrita, estamos falando na conjuntura, que se caracteriza pelas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea como consequência dos processos de globalização.

reconhecer antecipadamente naquele contexto, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções (FRANCO, 2000, p.199).

Assim, a escolha pelo estudo comparado como meio de analisar as políticas de formação docente no Brasil e na Argentina, conduziu-nos a optar pelo método histórico, pois este possibilita identificar as diferenças entre ambos os países partindo dos “[...] processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizar a história como método)” (FRANCO, 2000, p.199).

Nessa perspectiva, nosso segundo passo foi definir o referencial teórico a ser utilizado. E, como a opção foi realizar um estudo comparativo sobre a formação de professores de educação infantil em dois países, tal referencial dividiu-se em duas partes.

Em primeiro lugar, selecionamos fontes bibliográficas, que tratam do estudo comparativo, isto é, o que significa, qual a sua proposta e como pode ser sistematizado. Esse levantamento ateu-se à coleta de artigos e revistas científicas, livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas diversas, na medida em que “[...] isto reforça a idéia da constituição de um campo de estudos subsidiado e dilemático do ponto de vista do seu estatuto teórico-metodológico” (AGUILAR, 2000, p.7).

Nesse sentido, as principais referências bibliográficas que nos auxiliaram na compreensão de como desenvolver uma pesquisa na perspectiva de um estudo comparativo, podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Levantamento de bibliografia que analisa, define e/ou se caracteriza como um “Estudo Comparado”.

Título	Autor	Publicação
Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?	GOERGEN, Pedro L.	Pro-posições, São Paulo, n. 6, p. 5-20, 1991.
Educação comparada: Rotas de além mar.	SOUZA, Donald Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia (Orgs.).	São Paulo: Xamã, 2009.
Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.	VALLES, Miguel S.	Madrid: Editorial Sintesis, 1999.
Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992.	AGUILAR, Luis Enrique.	Campinas: FE/UNICAMP; R. Viera, 2000.
La educación Obligatoria en Ibero América	AGUILAR, Luis Enrique; BEDMAR, Vicente Llorent; CRESPO, Clementina Garcia.	Cuadernos de la OEI. 6. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2000.
Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados.	FRANCO, Maria Ciavatta.	Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.
Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina.	ROSAR, Maria de Fatima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut.	Educação & Sociedade, Campinas, vol. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001.
Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas educativas.	AGUILAR, Luis Enrique.	Revista Política y Gestión de la educación, Pensamiento Educativo - Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago do Chile, v. 31, p. 283-305, dez.2002.
América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada.	KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.).	São Paulo: Cortez, 2003.
Educação Comparada.	LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. MONARCHA Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Orgs.).	Coleção Lourenço Filho 7, 3ª edição, INEP/MEC, Brasília/DF, 2004.
Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México.	KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia.	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.
Brasil e Argentina: Estudos Comparativo das Respectivas Leis Gerais sobre Educação.	CASTRO, Marcelo L. Ottoni de.	Consultoria Legislativa do Senado Federal – Coordenação de Estudos, n.º32, Brasília, 2007.

Elaborado pela autora.

Em segundo lugar, buscamos “[...] fontes bibliográficas com relação à formação de professores e/ou profissionais da Educação Infantil” (BREJO, 2007, p.14), provenientes tanto do Brasil, como da Argentina. Tendo como base os estudos desenvolvidos por autores como: Campos, M. (2006, 2010), Campos, R. (2009), Didonet (2006, 2010), Dávila e Naya (2010), Feldfeber (2006, 2009), Kramer (2006), Oliveira, D. (2006, 2009), Rosemberg (2010) entre outros, que tratam de assuntos relativos à primeira infância e à formação de seus professores.

Para tanto, amparados pelo referencial teórico citado, utilizamos ainda, como procedimentos de investigação: a pesquisa bibliográfica “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44) e, a pesquisa documental, em que “[...] cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizados nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p.46).

Nesse contexto, fizeram parte das fontes documentais: Leis, Decretos e Resoluções, bem como os documentos oficiais elaborados, no Brasil, pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, na Argentina, pelo Ministério de Educação, pelo Conselho Federal de Educação e pelo Programa Nacional Mapa Educativo.

Verificamos ainda, após conhecermos a estrutura de decisão da política educacional em cada país, o papel da Secretaria de Educação Básica que zela, no Brasil, pela educação infantil e pelos ensinos fundamental e médio, bem como as atribuições da Secretaria de Educação, na Argentina, responsável pela educação inicial, primária e secundária.

Do ponto de vista teórico-metodológico, todo o percurso da investigação esteve centrado na pesquisa documental, a partir da qual foram respeitadas as “[...] técnicas de lectura y documentación”⁴⁷ (VALLES, 1999, p. 109), por considerarmos que:

La revisión de la literatura (que supone estar al día de lo publicado sobre el tema que se pretende investigar) y la utilización de las estadísticas existentes [...], son tareas siempre presentes en la realización de estudios cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, no se agotan ahí las posibilidades de la investigación documental. De hecho, la expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia

⁴⁷ “[...] técnicas de leitura e documentação”. (tradução da autora).

(depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social⁴⁸ (VALLES, 1999, p. 109).

É importante ressaltar ainda que, durante todo o desenvolvimento da pesquisa documental, utilizamos o método histórico, que nos permitiu conhecer e identificar as especificidades da política educacional de cada país, tanto ao que se refere à educação infantil quanto à formação docente.

Desse modo, a partir do ponto de vista histórico, foi possível perceber causa e efeito das políticas adotadas pelo Brasil e pela Argentina, bem como encontrar diferenças e semelhanças entre os sistemas de ensino, preservando a “[...] singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis [...]” (FRANCO, 2000, p.199).

Nesse sentido, “[...] iniciamos nossa reflexão pelas particularidades históricas de cada país” (FRANCO, 2000, p.218) uma vez que a intenção foi fazer uma análise das políticas relativas à formação dos professores da educação infantil, de forma linear, ou seja, sem reducionismos e sem transpor as características de um país ao outro.

Com efeito, por tratar-se de uma pesquisa de cunho comparativo, tivemos como foco principal a compreensão da influência dos cenários: político, social e econômico (interno e externo), no perfil e na orientação do discurso oficial das políticas de formação do profissional da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina, observando que:

A comparação em termos internacionais [configura-se como] uma forma de auto-reconhecimento [...] um desafio que significa analisar uma realidade que se encontra fortemente permeada por questões histórico-culturais, que pertencem às origens como cidadãos da América Latina [...]. (AGUILAR, 2000, p.3).

No terreno dessas reflexões e perspectivas que a presente pesquisa estruturou-se, uma vez que seu foco foi conhecer, analisar e discutir a política de formação do professor de educação

⁴⁸ A revisão da literatura (que supõe estar em dia com aquilo que é publicado sobre o tema que se pretende investigar) e a utilização das estatísticas existentes [...], são tarefas sempre presentes na realização dos estudos quantitativos e qualitativos. No entanto, não se esgotam aí as possibilidades da investigação documental. De fato, a expressão mais característica desta opção metodológica se encontra nos trabalhos baseados em documentos recolhidos em arquivos (oficiais ou privados); documentos de todo o tipo cuja elaboração e sobrevivência (depósito) não está presidida necessariamente, por objetivos da investigação social. (tradução da autora).

infantil, tanto do Brasil como da Argentina, na busca de contribuir para que a primeira etapa do ensino seja realmente reconhecida como essencial na vida escolar de qualquer criança.

Por fim, a temática que nos propusemos a pesquisar revelou os caminhos que estão sendo percorridos pelos dois países, no que se refere ao desenvolvimento de políticas de formação de professores, para a primeira infância. Políticas estas, que esperamos ser capazes de conduzir os docentes à uma atuação profissional consistente e qualificada.

Apresentando os capítulos

Como já foi afirmado, esta tese apresenta um estudo comparativo das Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina, no período de 1990 a 2010. Para isso, sistematiza e analisa comparativamente o discurso oficial presente nos documentos e medidas legais promulgadas pelos respectivos governos nacionais.

Embora o trabalho esteja pautado em uma investigação de cunho bibliográfico e documental, na tentativa de compreender a realidade da política educativa dos dois países, observamos a necessidade de não nos pautarmos somente em consultas na internet, por meio do acesso aos sites dos Ministérios da Educação. Nesse sentido, buscamos nos aproximar do contexto a ser pesquisado, uma vez que o exercício de analisar comparativamente, supõe conhecer como tais políticas são elaboradas e aplicadas no Brasil e na Argentina.

Dessa maneira, entre os meses de setembro e outubro de 2010, realizamos Missão de Estudos na Argentina, começando pela cidade de Buenos Aires, com a participação no “Congresso Iberoamericano de Educação: Metas Educativas 2021”. Em seguida, deslocamo-nos para o município de Córdoba, com a finalidade de dar prosseguimento ao levantamento bibliográfico desta pesquisa, junto à Universidade Nacional de Córdoba.

A partir daí, foi possível estruturar, organizar e redigir a presente tese, tendo como referência as bibliografias e sites pesquisados, tanto na Argentina, como no Brasil.

Assim, o primeiro capítulo recupera os caminhos trilhados pelas políticas educacionais entre os anos de 1990 e 2010, nos dois países, objetivando interpretar e entender as transformações ocorridas e suas consequências na educação infantil e na formação de seus professores. Para isso, utiliza como base a análise da legislação federal, de dados estatísticos

categorizados por órgãos dos governos nacionais e de estudos relevantes, de autores que desenvolvem pesquisas no campo da política educacional e da educação comparada. Demonstra ainda, a maneira como se organizam os Sistemas Educacionais Nacionais, iniciando o exercício da comparação por meio da identificação das semelhanças e diferenças entre as estruturas dos sistemas de ensino: brasileiro e argentino.

O segundo capítulo discute, primeiramente, a educação infantil no contexto da América Latina, refletindo a respeito da concepção de criança e infância, do direito à educação e à escolaridade obrigatória. Em seguida, aponta as características da educação infantil no Brasil e na Argentina, apresentando o propósito político-pedagógico dessa etapa educativa, bem como as alternativas e modelos de financiamento educacional propostos pelos dois países pesquisados. Examina também, os conceitos de formação inicial e continuada, dentro da perspectiva da formação de professores para o nível inicial no Brasil e na Argentina, em busca de identificar o papel do Estado na formulação e implementação dessas políticas.

O terceiro capítulo assume o desafio de analisar comparativamente, o discurso oficial presente nas Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores, da Educação Infantil desenvolvidas em ambos os países. Portanto, configura-se como o ponto nuclear desse trabalho, uma vez que expressa os avanços e retrocessos que se sobressaem dentro do contexto das políticas de formação de professores da educação infantil. Assim, por meio do estudo comparado busca interpretar as entrelinhas do discurso oficial, na tentativa de perceber tanto as intenções do poder público, como as influências dos organismos internacionais, no processo de formulação e implementação das políticas de formação docente.

Nas considerações finais procuramos responder as questões que deram origem a presente pesquisa, identificando por meio da análise simultânea, as proximidades, as semelhanças e as diferenças existentes entre as políticas de formação de professores da educação infantil, propostas por Brasil e Argentina, discutindo ainda, possibilidades de transformação e mudanças para o campo da formação docente nos países pesquisados.

Antes de concluir esta introdução, cabe aqui assinalar que fizemos uso de um grande número de notas de rodapé, uma vez que o estudo desenvolvido pautou-se em informações referentes a dois países. Daí a necessidade de prestar esclarecimentos a cerca de temáticas específicas, bem como de realizar traduções do espanhol para o português, devido a parte das referências bibliográficas serem provenientes da Argentina.

Feitos esses apontamentos introdutórios, explica-se assim o propósito desta tese, em que nos atrevemos a comparar as políticas de formação de professores da primeira infância no Brasil e na Argentina, embora conscientes de que “[...] captar a quantidade de modificações realizadas em [duas décadas] a respeito da formação de professores, tema de interesse de muitos, [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p.177) não se constitui em uma tarefa fácil. No entanto, foi o que tentamos realizar...

**CAPÍTULO 1 - Trajetória histórica das Políticas para a Educação Infantil no
Brasil e na Argentina (1990-2010).**

Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil.
BRASIL, 2007a, p.8.

Neste capítulo, tivemos como proposta reconstruir o cenário de estabelecimento das políticas de educação e, seus reflexos na educação infantil e na formação de seus professores, no Brasil e na Argentina.

Para isso, realizamos um resgate histórico dos caminhos das reformas educacionais ocorridas no período de 1990 a 2010, nos dois países, em busca de compreender as mudanças decisivas que aconteceram no campo da política e suas consequências para a educação infantil.

Por tratar-se de um estudo que se insere no plano da Educação Comparada, utilizamos a história como método. Dessa maneira, iniciamos nossa investigação pelo Brasil, onde recuperamos aspectos históricos indispensáveis para desenvolver a análise comparativa e em seguida, realizamos o mesmo exercício com a Argentina, haja vista que é preciso priorizar a realidade nacional, observando a evolução de cada povo, para posteriormente aplicar o movimento da comparação entre ambos.

Do ponto de vista metodológico, utilizamos a descrição como um instrumento preliminar, entretanto, com o objetivo de ir além da simples descrição dos processos históricos, uma vez que procuramos explicar as características próprias de cada país, na tentativa de desvendar as propostas da política nacional de formação de professores e o seu formato.

Deste modo, como elementos para sistematizar a descrição, nos baseamos: na *legislação federal* de ambos os países, isto é, aquelas que tratam da educação e que refletem, de alguma forma, na estruturação das políticas para a infância e/ou para formação dos professores deste nível de ensino; em dados estatísticos e/ou pesquisas elaboradas por órgãos dos respectivos governos e também, em estudos relevantes de autores que tratam do assunto.

Enfocamos ainda, a maneira como estão organizados os Sistemas Educacionais Nacionais do Brasil e da Argentina demonstrando suas características a partir dos organogramas dos respectivos Ministérios da Educação. Assim, apresentamos a estrutura dos níveis de ensino, as etapas em que a educação é obrigatória, bem como detalhamos as funções desenvolvidas pelos Ministérios da Educação de cada país.

Finalmente, analisamos o desenho organizacional do sistema educacional brasileiro e argentino, apontando possíveis similitudes e diferenças, iniciando dessa forma, o exercício comparativo.

1.1- Linhas do Tempo Brasil e Argentina: Considerações sobre os cenários da comparação

Com o objetivo de analisar os reflexos que a trajetória histórica das reformas educacionais ocorridas no Brasil e na Argentina, entre os anos de 1990 e 2010 ocasionaram nas políticas de educação para a infância, evidenciamos o cenário no qual foram sendo implementadas essas políticas, bem como identificamos o que tem sido formulado legalmente, acerca da formação dos professores, que lecionam na educação infantil.

Deste modo, elencamos a legislação educacional federal (leis, decretos e resoluções) promulgada em ambos os países, em um período de vinte anos, buscando identificar as regulações que a lei propõe para as políticas de formação dos professores, da primeira infância.

Em função disso, contextualizamos os caminhos da comparação, que foram percorridos para a construção deste e, dos demais capítulos, centrados na análise da conjuntura política nacional para a compreensão do “[...] discurso expresso no conjunto legal que direciona a agenda dos governos” (MARTINS, 2009, p.451) do Brasil e da Argentina no campo da educação infantil. São eles:

- 1) **Pontos de Partida**: Apesar do período focado neste estudo ser de 1990 a 2010, em virtude de importantes delineamentos políticos estabelecidos nos dois países, definimos como ponto de partida fundamental, para análise da formação dos professores da educação infantil, as leis gerais de educação, como segue:
No Brasil, pelo ano de 1996, uma vez que a LDB (Lei n. 9394/96) foi promulgada nesta data, promovendo mudanças necessárias nos encaminhamentos das políticas direcionadas à educação infantil.
Na Argentina, pelo ano de 1993, tendo em vista que a Lei Federal de Educação (Lei n. 24.195/93) contribuiu para que a educação inicial evoluísse consideravelmente.

- 2) **Tempos da Comparação**: Ao descrever e analisar as conjunturas dos dois países detivemo-nos em fatos importantes, que ocorreram no período, tais como: aprovação de leis federais, decretos, resoluções e documentos elaborados pelos respectivos Ministérios da Educação e Conselhos Nacionais de Educação.

- 3) **Ritmos**: No decorrer da análise, buscamos relatar os acontecimentos conforme o desenvolvimento das políticas, ou seja, em que medidas ocorreram: se diante de crises, defasagens, evoluções e transformações dentro dos cenários nacionais.

Neste sentido, tendo em vista que para se realizar um estudo comparativo é essencial investigar o contexto de cada país, apresentamos a seguir, três quadros com o objetivo de ilustrar e esclarecer os Pontos de Partida, os Tempos da Comparação e os Ritmos que estruturaram o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 2 – Linha do Tempo - Brasil

	Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 01.01.1995 a 01.01.2003.
	Governo Luis Inácio Lula da Silva de 01.01.2003 a 01.01.2011.
1996	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) / Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei n. 9.424/1996)
Documento: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).	1998
1999	Resolução (CEB nº1/1999) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Resolução (CEB nº2/1999) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal / Resolução (CP n.º1, de 30 /09/1999) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação / Decreto nº 3.276, de 6/12/1999 trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
Decreto nº 3.554, de 7/08/2000 que, modificou a redação do § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de 6/12/1999.	2000
2001	Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001).
Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	2002
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. / Documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação.
Documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Documento: Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil / PROINFANTIL- Programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil.	2005

2006	Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura / Ensino Fundamental de 9 anos (Lei n. 11.274/2006).
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - (Lei n. 11.494/2007) / Lei n. 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...] / Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007.	2007
2008	Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei n. 11.738/ 2008).
Decreto n. 6.755 de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...] / Portaria Normativa n. 9, de 30/06/2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. / Emenda Constitucional (EC n. 59/2009) Institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos / Resolução nº 5, de 17/12/2009 - Fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Documento: Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.	2009
2010	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica / Sugestão de Plano Nacional pela Primeira Infância

Elaborado pela autora.

Como se pode verificar, o quadro 2 é representado pela linha do tempo do Brasil e inclui a base legal analisada no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luis Inácio Lula da Silva.

Já a seguir, no quadro 3 (linha do tempo da Argentina), destaca-se a legislação educacional promulgada durante os governos de Carlos Saúl Menem, Nestor Kirchner e Cristina Fernández de Kirchner.

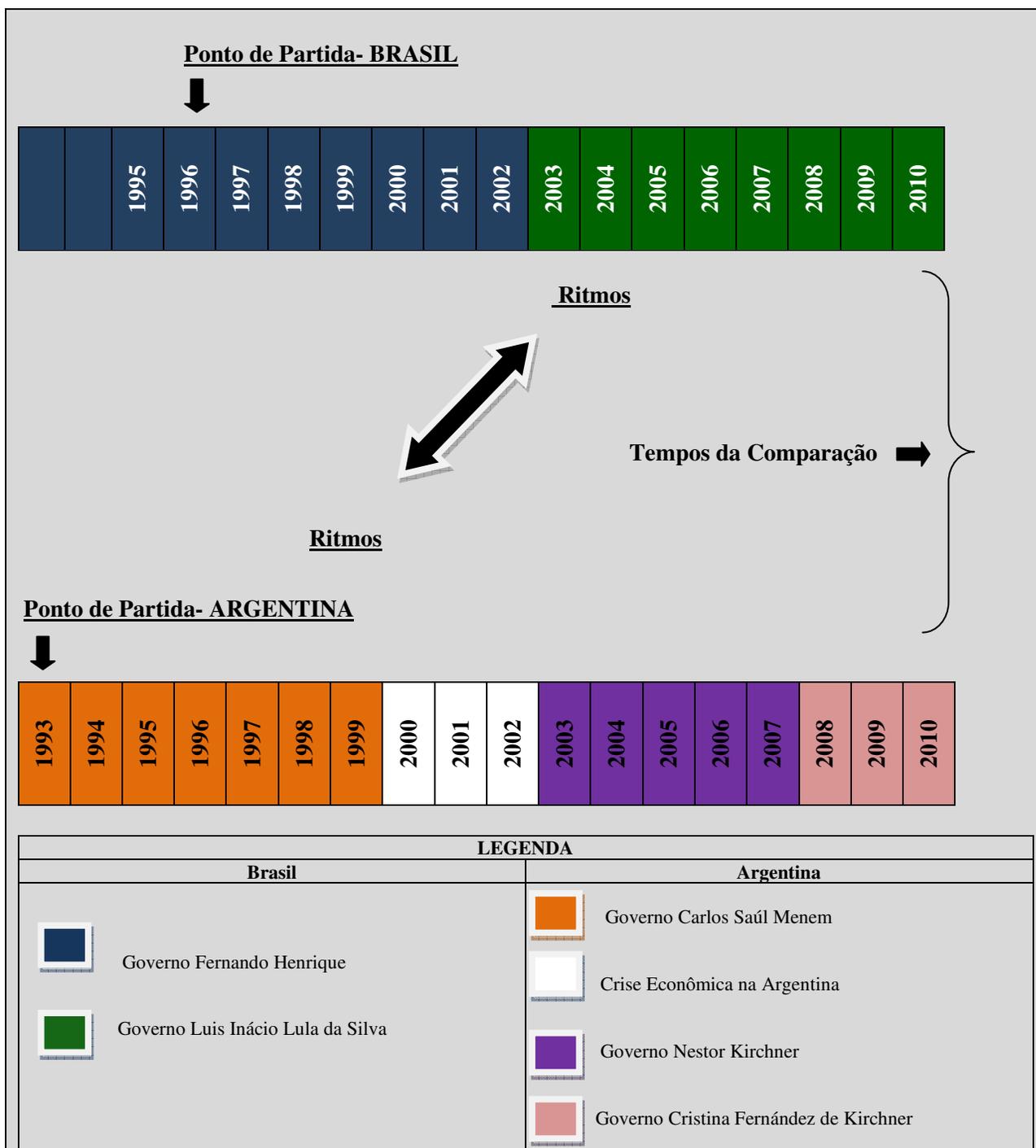
Quadro 3 – Linha do Tempo - Argentina

	Governo Carlos Saúl Menem de 1989 a 1999.
	Governo Nestor Kirchner de 2003 a 2007.
	Governo Cristina Fernández de Kirchner 2007 a [...].
1993	Lei Federal de Educação (Lei n. 24.195/1993) / Plano Social Educativo (PSE)
Pacto Federal Educativo (PFE)	1994
1995	Programa de Formação e Capacitação para o Setor Educacional (PROFOR) / Lei Nacional de Educação Superior (Lei n.24.521/1995).
Fundo Nacional de Incentivo Docente - FONID – (Lei n.25.053/1999).	1999
2004	Lei dos 180 dias de classe (Lei n. 25.864/2003) / Fundo Nacional de Incentivo Docente – FONID- (Lei n.25.919/2004) – Prorroga a Lei n.25.053/1999 / Resolução n. 214, de 27 de abril de 2004; Resolução n. 225, de 11 de agosto de 2004 e Resolução n. 228, de 13 de outubro de 2004: instituem os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP).
Lei de Financiamento Educativo (Lei n. 26.075/2005) – promulgada em 2006 / Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006) / Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial – volume 1	2006
2007	Plano Nacional de Formação Docente (Resolução CFE n°23/07) / Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial – volume 2 / Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Resolução CFE n° 24 / 2007).
Plano Nacional de Educação Obrigatória, aprovado pela Resolução CFE n° 79, de 28/05/2009. / Série Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares - Professorado da Educação Inicial.	2009
2010	Congresso Iberoamericano de Educação: Metas Educativas 2021

Elaborado pela autora

O quadro 4 a seguir, apresenta de maneira sintética, as linhas do tempo do Brasil e da Argentina, apontando os caminhos trilhados para a realização da análise comparativa, demonstrando, para isso, os pontos de partida, os ritmos e os tempos da comparação.

Quadro 4 – Linhas de Comparação – Brasil/Argentina



Elaborado pela autora.

Como se vê, as linhas do tempo demonstram a perspectiva comparativa que fundamenta a estrutura de análise da presente tese, cuja temática a que nos propusemos a estudar é reveladora dos possíveis caminhos trilhados, para a consolidação das políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores, da Educação Infantil no Brasil e na Argentina, a partir de 1990 até 2010.

1.2- Brasil e Argentina: Um breve panorama

1.2.1 – Características do Brasil

O Brasil possui 8.514.876,599 km² de extensão territorial, sendo o maior país da América do Sul e, aproximadamente 190.732.694 habitantes (Censo Demográfico 2010), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴⁹.

Constitui-se como uma república federativa presidencialista, na medida em que o presidente é eleito pelo povo e seu território formado pela União, estados e municípios. Encontra-se dividido em vinte e seis estados e um Distrito Federal, onde se localiza a capital do país, a cidade de Brasília, a qual é sede do governo brasileiro.

No que se refere à formação do povo brasileiro, o encontro dos índios, que já habitavam nosso território, com os colonizadores europeus e escravos vindos da África, deram origem as relações inter-raciais. Deste modo, a miscigenação de índios, portugueses e africanos compôs a etnia da população do país, que diversificou-se ainda mais, a partir de novas imigrações de grupos europeus como: italianos, espanhóis e alemães, bem como de outras regiões, como os japoneses, fato que ocasionou uma variada composição raças⁵⁰.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 09 nov. 2011.

⁵⁰ Estudos apontam que a maioria da população brasileira é geneticamente mestiça e, mesmo a parte da população considerada branca, carrega linhagens genéticas africanas e ameríndias, além das européias. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/geografia/populacao>> Acesso em: 09 nov. 2011.

1.2.2 – Características da Argentina

A Argentina possui o segundo maior território da América do Sul, com uma área de 3.761.274 Km² e cerca de 40.117.096 habitantes (Censo Nacional de População, Lares e Domicílios 2010), conforme o Instituto Nacional de Estatística e Censos- INDEC⁵¹.

O território argentino está dividido em 23 províncias⁵² e uma Cidade Autônoma, local onde funciona a sede do governo nacional cujo quadro político, assim como o Brasil, é uma república federal democrática.

A Cidade Autônoma de Buenos Aires é a capital do país e corresponde ao nosso Distrito Federal. Porém, com uma diferença, além de ser sede da presidência da república Argentina, nela também está localizada a sede do governo local, isto é a prefeitura, uma vez que a cidade foi intitulada como “autônoma” por ter um regime de governo, que estabelece suas próprias medidas legais, sendo o chefe de governo eleito diretamente pela população da cidade.

Quanto à formação da população argentina, os primeiros habitantes foram os índios e posteriormente os colonizadores espanhóis, que trouxeram consigo alguns escravos trazidos da África. O encontro de raças deu origem ao povo mulato e zambo. Entretanto, como a mão de obra escrava não progrediu⁵³, a miscigenação do povo argentino acabou por constituir-se basicamente a partir de europeus, principalmente, espanhóis e italianos, misturados a índios e mestiços.

1.2.3 – Educação Infantil, uma perspectiva populacional

De uma perspectiva bastante genérica, é possível verificar o volume populacional total da Argentina e do Brasil, diante da população de crianças pequenas, que constitui a demanda potencial a ser atendida pela educação infantil, nos dois países.

⁵¹ Disponível em: < <http://www.censo2010.indec.gov.ar/> Acesso em: 09 nov. 2011.

⁵² Este termo é utilizado na Argentina. No Brasil, corresponde a estado, ou seja, conforme nossa divisão territorial utilizamos a palavra estado como sinônimo de província.

⁵³ Esse modelo favoreceu o crescimento das camadas médias, concentradas na capital, bem como a heterogeneidade cultural e social, o que permitiu atenuar o caráter dual característico da sociedade de outros países marcados pelo processo colonial (CASTRO, 2007, p.9).

Para isso, foi preciso utilizar como referência, a faixa etária de zero a quatro anos, pois, apesar da educação inicial compreender as crianças até cinco anos, o Censo Nacional 2010 da Argentina, realizado pelo INDEC, apresenta os dados somente por grupo de idades, isto é, de zero a quatro e de cinco a nove anos. Deste modo, não foi possível incluir a população de cinco anos, embora, tenhamos no Brasil os dados referentes a essa idade, que totaliza 2.931.988 crianças (IBGE, Censo 2010).

Como se pode observar, na tabela 3, o volume populacional da Argentina é de 40.117.096 habitantes, em que desse total, 3.337.652 são representados por crianças de zero a quatro anos. Já o Brasil registra 190.732.694 habitantes, sendo 13.796.158 pertencentes à faixa etária até os quatro anos de idade.

Tabela 3 - Brasil e Argentina: População Total e População de 0 a 4 anos – 2010

País	População		% da População de 0 a 5 anos
	Total	0 a 4 anos	
Argentina	40.117.096	3.337.652	8,32
Brasil	190.732.694	13.796.158	7,23

Fonte: Brasil: IBGE - Censo 2010 / Argentina: INDEC - Censo 2010 (Elaborada pela autora).

Nota: Na Argentina, o Censo 2010 apresenta os dados da população da seguinte forma: de 0 a 4 anos: 3.337.652 e de 5 a 9 anos: 3.381.219. Portanto, não foi possível abranger a população de 5 anos, idade que compreende a educação infantil.

Isso permite considerar que 8,32% da população Argentina é formada por crianças até quatro anos de idade. No Brasil, esse grupo etário corresponde a 7,23 do total da população.

Nesse sentido, 8,32% na Argentina e 7,23 no Brasil, representa a demanda relativa⁵⁴ da população de crianças pertencentes à primeira infância, que deveriam frequentar a educação infantil.

Nessa perspectiva, as informações descritas servem-nos de base para a presente investigação, uma vez que ao tratarmos das políticas de formação de professores em ambos os países, faz-se necessário compreender o contexto demográfico, bem como as características gerais de cada um deles.

⁵⁴ Indica a população que potencialmente teria acesso à educação na primeira infância, tendo em vista que sabemos que apenas uma parcela desse grupo etário encontra-se na escola.

1.3- Base Legislativa Educacional do Brasil (1990 a 2010)

No Brasil, a segunda metade da década de 1990 foi marcada por grandes mudanças na política educacional, sobretudo a partir do ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) foi promulgada.

No que se refere à educação na primeira infância, podemos destacar três pontos positivos determinados pela LDB⁵⁵(1996):

1º) A inserção da educação infantil, em seu artigo 29, como “primeira etapa da educação básica, [tendo] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, [...]”;

2º) Enunciar um patamar básico para a formação dos professores, como podemos observar no artigo 62, que determina que:

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

3º) Promover a valorização dos professores, considerando em seu artigo 67, a importância do aperfeiçoamento profissional continuado.

Deste modo, podemos dizer que a inclusão da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, significou reconhecer a importância da educação institucionalizada, na primeira infância, uma vez que esse nível de ensino passa a ser um direito da criança e de seus pais, sendo delegada às escolas a função de desenvolver, complementando a ação da família, as potencialidades do aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

⁵⁵ De acordo com HADDAD (2003, p.75) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] foi muito contestada, uma vez que diversos setores da sociedade brasileira haviam se reunido em amplo fórum nacional, construindo e apoiando um outro projeto, descartado pelo governo através de uma manobra regimental do Congresso Nacional”.

Por sua vez, a educação infantil passa a ser “a raiz da educação básica”, (CURY, 2008, p. 295), isto é, o alicerce para os níveis subseqüentes, principalmente porque a “[...] educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2008, p. 295).

No que se refere à formação inicial, a LDB estabeleceu como ideal, a formação do profissional da educação infantil em nível superior, admitindo ainda, a formação em nível médio. No entanto, ao instituir em seu artigo 87, a “década da educação” entre os anos de 1997 e 2007, determinou no parágrafo 4º que “[...] até o fim da Década da Educação somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tal prescrição demonstrou a necessidade da obtenção da graduação em nível superior por parte desses profissionais para que possam lecionar para crianças pequenas.

Quanto à formação continuada, a Lei determina que os sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional, bem como que possibilitem momentos de estudo, planejamento e avaliação, mesmo porque o “[...] profissional da educação é, sem dúvida, peça-chave para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo” (GRACINDO, 2008, p.242).

Entretanto, apesar dos avanços conquistados a partir da LDB, sobretudo no campo da educação infantil e da qualificação de seus professores, sabemos que “[...] o deslocamento entre o econômico e social faz com que os direitos conquistados, sejam empurrados para a esfera do possível” (HADDAD, 2003, p.73), uma vez que a implementação de uma lei está condicionada a uma série de aspectos que envolvem desde financiamento até vontade política, tendo em conta que naquela circunstância, a grande preocupação da educação nacional era, se ainda não é, o ensino fundamental.

Deste modo, é preciso considerar que a LDB (Lei n. 9.394/96) foi sancionada no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁵⁶, em que as opções do governo eram tomadas dentro do contexto de reforma do Estado⁵⁷, iniciada com a reestruturação econômica advinda do neoliberalismo, em que as ações estavam direcionadas ao compromisso de que “[...] é necessário

⁵⁶ Exerceu dois mandatos de Governo Republicano, sendo o primeiro de 01.01.1995 a 01.01.1999 e o segundo de 01.01.1999 a 01.01.2003.

⁵⁷ É importante assinalar que a segunda metade da década de 1990, isto é, o período em que FHC assume pela primeira vez a Presidência República corresponde “[...] uma segunda fase de reformas, que envolve essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciadas nos anos 1980” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p.19).

administrar o possível. [...] e aquilo que é possível é o que [restava], sob o ponto de vista econômico” (HADDAD, 2003, p.73).

Com efeito, a década de 1990 foi para o Estado brasileiro, um período de intensas transformações, devido a sua inserção na globalização da economia, que ocasionou políticas de ajuste, sustentadas em práticas “descentralizadoras, de controle e de privatização” (FERREIRA, 2009, p. 256), que se caracterizaram, conforme os estudos de Burbules e Torres (2004), por restrições orçamentárias, que afetaram o setor público e resultaram na crise do Estado de bem estar social e conseqüentemente, na privatização de serviços sociais como: habitação, saúde e educação.

Dentro dessa conjuntura, o governo federal optou por adaptar o sistema de ensino nacional à reforma do Estado, imposta pelo cenário mundial, objetivando reforçar a imagem de um “Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais” (FERREIRA, 2009, p. 256). Assim, esse Estado Gerencial poderia ser entendido como aquele que “[...] almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras (FERREIRA, 2009, p. 256).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a globalização da economia afetou diretamente a política educacional brasileira, bem como a agenda governamental de FHC, cabendo assim, destacar que

[...] a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada (e ideologicamente defendida) por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, [refletiu] em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes (BURBULES; TORRES, 2004, p.19).

Dentro desse contexto, uma série de ações foram desenvolvidas na área da educação, em que a proposta de FHC foi dar ênfase ao campo educacional, adequando este à reforma do Estado, movida pela influência econômica internacional. Desse modo,

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi, sem dúvida, o que mais gerou planos para a educação. Levando em conta que [...] decidiu por

um empreendimento que objetivava trabalhar em muitas frentes, mantendo conjuntamente um grau alto de propaganda a respeito do que faria em educação [...]. A gestão FHC se destacou por ter inaugurado um sistema de avaliação no ensino básico (fundamental e médio) e do ensino superior de um modo diferente e diferenciado, com um aparato jamais usado antes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 201).

Nesse sentido, é possível afirmar que as orientações gerais do governo FHC e do Ministério da Educação estavam em consonância com os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, cuja principal preocupação era promover as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos indo “[...] além da meta de universalização da alfabetização e escolarização, comprometendo os governos na revisão do alcance do conceito de educação básica numa perspectiva política, social e econômica”. (KRAWCZK; VIEIRA, 2003, p.115). No entanto, a abrangência desse encontro e de seus apontamentos

[...] acabou por legitimar entre os educadores e gestores da política educacional a idéia de que a educação voltara a fazer parte das agendas nacionais e internacionais, como tema central das reformas políticas e econômicas, em virtude da compreensão de que uma educação de qualidade daria aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial (KRAWCZK; VIEIRA, 2003, p.114).

Certamente, no plano nacional, o governo FHC procurou adaptar as novas políticas educacionais à lógica das políticas de crescimento econômico, em que a principal característica foi reformar a partir da redução dos gastos do Estado com a educação, na medida em que esteve

Condicionado pelo impacto da hegemonia do mercado e pela contenção dos recursos públicos adotados pelo modelo neoliberal, o principal traço das ações foi o de implantar um modelo de reforma do sistema de ensino sem aumentar as despesas, procurando subordinar o sistema educativo à orientações e necessidades prioritárias da economia (HADDAD, 2003, p.73).

No entanto, mesmo diante de uma política de Estado favorável à contenção de gastos, à privatização e a intervenção de organizações estrangeiras nas decisões do país, não se pode negar

que avanços substanciais ocorreram, nesse período no campo educacional, sobretudo no plano legal.

Dentre esses avanços, destacamos novamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), uma vez que

Apesar da lacuna, cerca de oito anos, entre ela e a Constituição (1988), regulamentou o direito da criança à educação, evidenciando como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, demonstrando uma preocupação específica com a formação do professor. Ambas, constituem um avanço com relação à garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, acarretando também, múltiplas mudanças tanto na formação, como na prática profissional, daqueles lidam com a Educação Infantil (BREJO, 2007, p.58).

Sem dúvida, um dado importante a ser notado é que a LDB indica que o “[...] profissional que passa a ser privilegiado é aquele com perfil de professor” (NASCIMENTO, 2003, p.107), ou seja, aquele que possui formação em nível superior, uma vez que, a baixa escolaridade e a ausência de habilitação específica, para lecionar junto às crianças pequenas, passaram a ser objeto de preocupação, dos diferentes setores envolvidos com a educação infantil, atitude esta que, levou a aprovação de uma legislação mais preocupada, com a qualificação dos professores.

Desta maneira, “[...] uma nova identidade do educador que atua em instituições de educação infantil” (VIEIRA, 1999, p.32) é introduzida pela Lei, embora saibamos que muitos desafios precisavam ser enfrentados, a partir daquele momento no campo da formação, sobretudo no que se refere ao alcance do nível de escolaridade determinado, para os profissionais da primeira infância. Pois, era preocupante a existência de um grande número de professores, de crianças de zero a seis anos, que ainda não possuíam a formação mínima exigida, principalmente na modalidade creche (compreende a faixa etária zero a três anos), que pertencia à assistência social, sendo recente a delegação da responsabilidade à educação⁵⁸.

Também em 1996, o Congresso Nacional aprovou emenda à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

⁵⁸ Grifo da autora. Essa afirmação baseia-se no estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado “Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)”, defendida em dezembro de 2007, onde realizei um diagnóstico das funções docentes exercidas na Educação Infantil por nível de formação amparada nos dados apresentados pelo MEC/INEP por meio das Sinopses Estatísticas de 1996 a 2005.

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵⁹, cuja proposta foi resolver os problemas de financiamento desta etapa do ensino, a partir de “[...] programas de caráter político-redistributivo de recursos para estados e municípios, viabilizados pelo governo federal” (FRANÇA, 2007, p.183). Entretanto, o Fundo não contemplou a Educação Infantil, que continuou a sofrer com o problema da ausência de recursos financeiros específicos, considerando que esta política de financiamento era destinada ao Ensino Fundamental.

Sobre essa questão Davies (2006), aponta que, para que se consiga resolver os problemas básicos da educação, não se pode privilegiar um nível de ensino em detrimento de outro, pois a educação não deve ser pensada de maneira fragmentada, mas em sua totalidade.

Por sua vez, cabe assinalar que a partir da aprovação do Fundef, percebeu-se que a educação infantil encontrava-se em segundo plano dentro cenário político nacional, ou seja, não estava integrada à agenda de governo. Tal fato colaborou para o aprofundamento dos debates por parte dos sistemas educacionais e de estudiosos e profissionais da área, na luta pela inclusão da primeira etapa da educação no Fundef, “[...] agregando – nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social – à mobilização órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME⁶⁰, universidades e parlamentares” (KRAMER, 2006, p.798).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento composto por três volumes, cuja função é fornecer subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos educadores das creches e pré-escolas do país. Dessa maneira, os livros configuram-se como um roteiro de ação para os profissionais que trabalham junto a crianças de zero a cinco anos de idade, caracterizando-se como um instrumento teórico que, segundo o MEC, respeita as práticas pedagógicas, bem como a

⁵⁹ Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

⁶⁰ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação declara-se como uma entidade que tem sob sua responsabilidade a gestão de um dos setores mais importantes da promoção à cidadania, estando sua atuação voltada ao município, à comunidade, transformando as ações locais em articulação para questões de cunho nacional. A Undime é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação. Fundada em outubro de 1986, afirma ser uma associação civil sem fins lucrativos, autônoma e, que desempenha ações que tem como objetivo central a formulação de políticas educacionais. Sua sede encontra-se em Brasília. Disponível em: <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id_prin=1251> Acesso em: 13 ago.2010.

pluralidade cultural brasileira, tendo ainda o objetivo de auxiliar no direcionamento de propostas e metodologias educativas.

Entretanto, o RCNEI foi lançado dentro de um cenário bastante conturbado, pois se de um lado “[...] o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação” (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p.8) demonstrando um ponto positivo, de outro, faz referência a um professor extremamente qualificado, “[...] capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após resposta individual” (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p.9). Aspecto este, que difere da realidade, uma vez que temos um retrato de profissionais pouco qualificados, especialmente nas creches, muitas vezes “[...] sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil” (CAMPOS, M., FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.118).

Dessa maneira, o RCNEI tornou-se alvo de inúmeros comentários entre os estudiosos da área e professores, uma vez que foi elaborado por um grupo de assessores contratados pelo governo federal, o que gerou um desconforto na categoria, haja vista que existia uma grande preocupação “[...] com as consequências que um documento como este traria para a educação infantil no Brasil” (CERISARA, 2003, p. 20). E, embora uma versão preliminar do Referencial tenha sido enviada a 700 profissionais (CERISARA, 2003), que emitiram pareceres positivos e negativos a respeito, “[...] poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC” (UNBEHAUM; VIANNA, 2006, p.413).

Além disso, a grande discussão centrava-se no problema da educação infantil ter sido concebida no texto do RCNEI, dentro dos moldes do ensino fundamental, ou seja, tendo como objetivo a escolarização, desconsiderando assim, a especificidade da infância. Pois, apesar do texto indicar que o trabalho com as crianças pequenas, em instituições escolares, deve ser pautado nos aspectos cuidar (atenção, cautela, zelo, saúde, higiene) e educar (estímulos cognitivos, físicos, sociais), o documento sugere a operacionalização do ensino desde o nascimento.

Contudo, Unbehaum e Vianna (2006) apontam que o Referencial representa um importante avanço no campo da política pública para a primeira infância, na medida em que chama atenção para

[...] o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida (p. 414).

E ainda que a utilização do RCNEI não fosse obrigatória à prática docente, até aquele momento, não havia nenhum documento que orientasse o trabalho educativo junto às crianças pequenas em nível nacional, fato este, que influenciou a busca por parte dos profissionais desse nível de ensino, sobretudo aqueles que não possuíam formação específica para lecionar, pelas referências e orientações pedagógicas propostas no Referencial.

No ano seguinte, em 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução (CEB nº1/99), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a função de orientar as instituições de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Nota-se que tais diretrizes vão ao encontro da determinação da LDB (Lei n. 9.394/96), na medida em que reforçam a importância da formação dos professores da educação infantil, uma vez que “[...] as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores” (Resolução - CEB nº1/99).

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (CEB nº2/99), que conforme os estudos de Vieira (1999, p.32),

[...] faculta às escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, a organização de suas propostas pedagógicas visando preparação exclusiva de docentes para a educação infantil.

Ainda no ano de 1999, outras duas medidas legais, direcionadas a formação dos professores da educação básica, foram publicadas.

A Resolução CP nº1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs), estabeleceu a função de tais instituições no que se refere à

formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, fato que gerou grande polêmica, em relação à formação inicial, uma vez que determinou o Curso Normal Superior, como a formação específica para profissionais, que desejam lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e os Cursos de Licenciatura, como formação para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Tal medida descaracterizou o Curso de Pedagogia, tendo em vista que os mesmos quando ministrados em universidades, também podem habilitar os docentes para dar aulas tanto na educação infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, essa função a partir desta Resolução, foi retirada do curso de Pedagogia e delegada aos ISEs.

Em consonância com a Resolução (CP n.º1/99), o Decreto n.º 3.276, de 6/12/99 que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determinou em seu parágrafo 2º do artigo 3º, que

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

Restringindo assim, o Curso de Pedagogia a “[...] um bacharelado organizado a partir de uma ideologia alienante que buscava transportar para a organização escolar, [...] as relações particularizadas inerentes à organização do trabalho produtivo [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p.200) rebaixando, desta maneira, as pesquisas desenvolvidas nas universidades, bem como os princípios democráticos, ao determinar exclusividade aos cursos normais superiores. Mesmo porque, a atuação do professor da educação infantil precisa estar pautada em práticas educativas, que valorizem a criança pequena e suas singularidades, pois não basta uma formação de “[...] caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p.207) que é a proposta dos ISEs, mas sim aquela fundamentada na pesquisa e na formação histórico cultural do ser humano.

Em 2000, após várias manifestações dos defensores das universidades, que ofereciam curso de Pedagogia, entra em vigor o Decreto n.º 3.554, de 7/08/00 que modificou a redação do parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto n.º 3.276, de 6/12/99, no qual foi acrescida ao texto, a palavra “preferencialmente”, ou seja, a formação em nível superior dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, passaria a ser realizada “preferencialmente”, em cursos

normais superiores. Deste modo, embora o curso de Pedagogia não tivesse até aquele momento, recuperado seu valor no campo da legislação, o movimento organizado por militantes da área, começava a ganhar espaço na agenda de governo.

Dentro do cenário mundial, também no ano de 2000, aconteceu em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação, espaço onde foram avaliados, primeiramente, os progressos alcançados desde 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia, bem como foram instituídas as Metas de Ação de Dakar, onde ficou acordado entre os países membros da UNESCO⁶¹, o compromisso de expandir as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até o ano de 2015.

No caso do Brasil, a Declaração de Jomtien contribuiu para que o governo federal e a sociedade civil tomassem consciência da educação como um direito de todas as pessoas (UNESCO, 2001), de modo a repensar a política educacional brasileira que, embora tenha evoluído com a ampliação do ensino fundamental, acabou por desconsiderar a educação infantil quanto à sua possível contribuição, para o desempenho nas etapas escolares subsequentes. Desta maneira, entre os desafios para o cumprimento das metas Dakar até 2015 está, principalmente, o acesso à educação infantil, bem como a busca em proporcionar um ensino de qualidade, para todos os níveis escolares.

No início do ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001) é aprovado, apresentando-se como a “[...] principal medida de política educacional decorrente da LDB [...], já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas [...]” (SAVIANI, 2000, p.03) pela educação brasileira, ao longo dos dez anos de sua duração.

No que tange a educação infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE), em concordância com a LDB e em sintonia com o compromisso de Dakar, que ocorreu concomitante com sua aprovação, demonstra preocupação com a formação dos professores, estabelecendo objetivos e metas a serem alcançados, como se pode observar no objetivo número 5, que visa ao estabelecimento de

⁶¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945. A UNESCO, segundo informações obtidas em seu site oficial, trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>> Acesso em: 14 ago.2010.

Um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

Com efeito, esse conjunto de políticas e leis foram concebidas no bojo da reforma do Estado em que, de acordo com Aguilar (2009, p.13),

A definição e decisão por essas políticas nacionais, ocorreu num contexto de forte hegemonia política e de capacidades de alianças, que outorgaram ao Executivo poder e força para impor estas escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo [...] ocorreu, também, sob influência das idéias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra [...].

Nesse contexto, cabe resgatar que as determinações impostas pelas organizações multilaterais, adquiriram espaço não somente no Brasil, como na América Latina, em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, desempenhando um “[...] papel central na orientação de políticas de reforma mediante a assistência técnica e financeira através de créditos condicionados em sua maioria” (FELDFEBER, 2009, p.161). Tal fato levou as agências de financiamento internacionais como o Banco Mundial (BM),⁶² a induzir esses países a numerosas privatizações de empresas públicas, bem como a redução de gastos. Assim, no que se refere à educação, o BM direcionou reformas tanto na administração, como no financiamento, dando incentivo a planos de privatização, que impulsionaram a formação de verdadeiros “mercados educativos” (FELDFEBER, 2009, p.161).

⁶² “O Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento - Bird, a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o Bird, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional - FMI” (PENN, 2002, p.09) .

Sem dúvida, pode-se inferir que no Brasil, as medidas de reestruturação econômica foram seguidas rigorosamente, resultando na redução direta de gastos com a educação, além de consolidar um “modelo preestabelecido de reforma educacional” (KRAWCZK; VIEIRA, 2003, p.115), posto que as atribuições da educação passaram a ser condicionadas à uma visão mercadológica, de organização social.

Tratava-se, portanto, de um conjunto de medidas adotadas pelo governo, ou seja, de opções tomadas por FHC dentro do contexto econômico, político e social, cujas ações refletiram diretamente na política educacional, tendo em conta que

[...] el proceso de inducción de las reformas en la medida en que éstas aparecen em contextos caracterizados por uma fuerte disminución de los recursos de soporte financiero para la impelmentación de las políticas (AGUILAR, 2005, p. 227).

Dessa maneira, dentro das orientações gerais do governo de FHC, “[...] a reforma do Estado - vetor das reformas educativas – [foi] apresentada a sociedade como uma estratégia necessária, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal”. (AGUILAR, 2005, p.115). Nesse sentido, com base em Jeffrey (2001), podemos compreender o pano de fundo dessa postura governamental, que se manifesta por meio de

[...] reformas educacionais, propostas de adoções de novas formas de gestão administrativa, alterações dos significados políticos e conceitos universais como democracia e cidadania, reestruturação das políticas públicas e sociais [constituindo], um cenário que apresenta uma perspectiva de mudanças significativas tanto da configuração da sociedade quanto de seus aparatos, tais como: O Estado, a educação, os governos, entre outros, estes orientados pelo enfoque da modernização e de um elemento distinto até então: o mercado (p.35).

Entretanto, não se pode negar que avanços ocorreram no campo educacional durante a era FHC, um exemplo disso foi, a aprovação da LDB (1996), em seu primeiro mandato, e do Plano Nacional de Educação - PNE (2001) no segundo, haja vista que essas medidas legais direcionaram e estimularam a formulação e a implementação de uma série de políticas educacionais, abrindo caminhos para diversas transformações no cenário da educação nacional.

Assim, mesmo considerando a grande distância, ainda existente entre a legislação e o seu cumprimento, é importante reconhecer que essas impulsionaram as

[...] mobilizações da sociedade civil, agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib –, em âmbito nacional [...], atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei (CAMPOS, M., FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.93).

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, reafirmando em seu inciso VII do artigo 7º que o curso Normal Superior é o responsável pela formação do professor para ministrar aulas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente a essas determinações, os educadores das universidades reivindicavam a valorização da graduação em Pedagogia, por meio de um documento, no qual constava a proposta das diretrizes curriculares para curso enviado ao Congresso Nacional de Educação desde 1999 e, lá permanecendo até 2005, quando outros conselheiros foram nomeados pelo “novo” presidente do país.

Em janeiro de 2003, após oito anos do governo FHC, assume a presidência da república Luis Inácio Lula da Silva⁶³ trazendo expectativas de mudanças estruturais nas políticas públicas nacionais.

Todavia, com a eleição do presidente Lula, o que de fato ocorre é que seu governo prossegue com a reforma do Estado protagonizada por FHC. Dessa maneira, apenas “[...] um aparente novo cenário político se configura, proporcionando expectativas para a área, dada sua origem e trajetória política e a composição do Partido dos Trabalhadores (PT), que chega pela primeira vez no país ao executivo federal” (FÜLLGRAF, 2007, p.116).

No entanto, no que se refere às políticas públicas de educação infantil, nosso campo de estudo, podemos destacar algumas ações significativas:

⁶³ Exerceu dois mandatos de Governo Republicano, sendo o primeiro de 01.01.2003 a 01.01.2007 e o segundo de 01.01.2007 a 01.01.2011.

Em 2003, primeiro ano do governo Lula, o Ministério da Educação (MEC) ao lado da Secretaria de Educação Básica (SEB), deu início ao processo de implementação da política de formação continuada, que instituiu, no ano seguinte, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com

[...] a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p.7).

Nesse sentido, o propósito da Rede é oferecer em colaboração com instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, cursos à distância e semipresenciais aos professores da educação básica em exercício, nos sistemas públicos de educação. Com 120 horas de carga horária, os cursos contemplam as áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

A esse respeito, Brzezinski (2008) argumenta a necessidade dessas iniciativas do MEC articularem formação inicial e continuada, uma vez que acredita que não é suficiente treinar professores em exercício, principalmente por que

[...] o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos, o que está longe de representar a política global de formação e profissionalização para o magistério [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 196).

No que tange a formação dos professores para a primeira infância, o MEC ao afirmar que a qualidade encontra-se interligada à formação do educador, criou em 2005, por meio da SEB, o PROINFANTIL⁶⁴, “[...] um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos”

⁶⁴ Segundo informações do MEC, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL possui uma demanda de 22 mil professores a serem formados, conta com 16.388 inscritos, com 3.873 professores formados, até 2010, e 8.805 em formação, até 2011. Isto representa, percentualmente, 77% dos professores concluindo o curso, em relação às inscrições efetuadas. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_82.php> Acesso em: 25 out. 2011.

(BRASIL, 2005, p.19). Deste modo, tem como objetivo habilitar os educadores, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e privada, sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias, confessionais), que não possuem ainda, a escolaridade exigida conforme a LDB (1996).

Apesar do PROINFANTIL habilitar professores em nível médio e ser desenvolvido a distância, quando o ideal seria em nível superior e de forma presencial, fatores estes que incidem na precarização oficializada da formação inicial, não podemos desconsiderar sua importância, uma vez que as funções docentes na educação infantil, sobretudo nas creches, muitas vezes, eram exercidas por qualquer profissional, isto é, por pessoas sem nenhum preparo específico, para lidar com crianças pequenas.

No entanto, a questão da formação à distância é polêmica, pois acreditamos que não seja adequado formar um professor de maneira não presencial, tendo em vista, que aprender a ser professor significa vincular teoria e prática no decorrer dos estudos. E, não desmerecendo o ensino a distância, a nosso ver, este somente se torna útil e necessário, quando o objetivo é aprimorar conhecimentos já adquiridos.

Também nos anos de 2004 e 2005, teve início a elaboração de importantes documentos para a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de efetivar a política de descentralização administrativa, uma vez que os textos norteiam a implementação das políticas públicas direcionadas para a educação infantil.

Nesse contexto, o Ministério da Educação apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações a serem seguidas pelos sistemas de ensino de todo o país.

No mesmo período, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil⁶⁵, (volume 1 e 2) foram elaborados, com o intuito de disponibilizar referências de qualidade para a primeira infância aos sistemas educacionais, tendo por finalidade promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades, desigualdades e as muitas culturas existentes. O intuito do texto expresso nos dois volumes é nortear o trabalho

⁶⁵ De acordo com os estudos Füllgraf (2007, p.123) entre os anos de 2004 e 2005 muitos documentos como: os “Parâmetros de Qualidade para educação infantil” e, os “Padrões de infra-estrutura para instituições de educação infantil” foram discutidos e apreciados em oito seminários regionais organizados e coordenados pelo Departamento de Educação Infantil. Nesse período o MEC apresentou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação”.

das creches e pré-escolas, com relação à sua organização e funcionamento, apresentando os requisitos essenciais, para que as instituições de educação infantil sejam capazes de cumprir seu papel de desenvolver a criança em seus aspectos cognitivos, culturais, emocionais e sociais.

Concomitantemente, foram lançados os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil, um documento que apresenta estudos e parâmetros nacionais direcionados ao alcance da qualidade, dos ambientes das instituições educacionais voltadas para a primeira infância, na tentativa de que possam proporcionar espaços, que facilitem as aprendizagens e o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

No que tange a formação inicial dos professores da educação infantil, no ano de 2006, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 /05/06, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (artigo 1º). Após inúmeras reuniões de negociação com a cúpula do Conselho Nacional de Educação, finalmente, são resgatados por meio das diretrizes, a identidade do curso de Pedagogia, como podemos observar no artigo 4º que determina que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir daí, a graduação em Pedagogia pôde reassumir seu compromisso com a formação, uma vez que além de habilitar o profissional por meio do ensino, prioriza a pesquisa e a produção de conhecimentos, ao contrário do curso Normal Superior que está pautado apenas na profissionalização técnica, deixando de lado a investigação científica (BRZEZINSKI, 2008).

Além disso, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso Normal Superior entra em regime de extinção, uma vez que o artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2006 admite a transformação do Normal Superior, em curso de Licenciatura em Pedagogia, desde que sejam elaborados novos projetos pedagógicos pelas instituições de ensino, sendo esses submetidos à avaliação do Ministério da Educação.

Assim, somente até o ano de 2006, o curso Normal Superior foi reconhecido como a formação específica para habilitar os futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, considerando que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 restituiu ao curso de Pedagogia tal responsabilidade.

Tendo em vista, que a substituição do curso Normal Superior, pela Licenciatura em Pedagogia, configura-se em um processo de adequação gradual, podemos afirmar que para atuar como professor da educação infantil, três possibilidades de cursos ainda coexistem em nosso país: a modalidade normal, em nível médio, o curso Normal Superior de responsabilidade dos ISEs e o curso de Pedagogia, ministrado em universidades.

Também no ano de 2006, entra em vigor a Lei n. 11.274, que dispõe “sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade”, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (Lei n. 9.394/ 1996).

Com efeito, a Lei Federal n. 11.274/2006, que inclui obrigatoriamente as crianças de seis anos, no ensino fundamental, gerou muitas polêmicas, não somente dentro dos sistemas educacionais, que demonstraram dúvidas sobre as formas de colocá-la em prática, como também, entre os professores e estudiosos da área da primeira infância, que questionaram a saída antecipada da criança de seis anos da primeira etapa da educação básica, haja vista que a “[...] implantação do Ensino fundamental de nove anos [é uma] medida que interfere diretamente na faixa etária das crianças atendidas pela educação infantil” (FÜLLGRAF, 2007, p.133).

Do ponto de vista de Kramer (2006), o mais importante quando retratamos a criança de seis anos, que sai da educação infantil e passa a pertencer ao ensino fundamental, é ter consciência que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam nos dois níveis de ensino precisa

[...] levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. [Portanto a] inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (Kramer, 2006, p 810-811).

Nesse contexto, cabe destacar que em meio as mudanças empreendidas tanto pela legislação, quanto pelos estudos e publicações efetivados no primeiro mandato do presidente Lula, muitos desafios ainda se colocam para a educação infantil, tendo em conta que cada vez mais a importância desse nível de ensino é percebida pela sociedade.

Além disso, muitos municípios brasileiros começaram a assumir sua responsabilidade frente à promoção da primeira etapa da educação básica, em consequência da política de descentralização educacional e do aparato normativo jurídico, que incumbiu a estes oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Entretanto, “[...] sabemos que o modelo estatal institucional de atendimento formal às crianças pequenas implica em muitas condições que nem todos os municípios possuem talvez; por isso, verificamos inúmeras contradições, tensões e assimetrias para esse nível de ensino” (FÜLLGRAF, 2007, p.124). Deste modo, apesar dos municípios terem a incumbência de oferecer a educação infantil, essa etapa de ensino

[...] sofreu um revés nos primeiros anos de Fundef. As matrículas retrocederam na pré-escola. Creches foram fechadas e crianças mandadas embora, porque os municípios que investiam nessas instituições, ao verem retidos no Fundo estadual do ensino fundamental 15% de seus recursos [...] ficaram sem dinheiro para manter a educação infantil (DIDONET, 2006, p.39).

Em decorrência disso, em meados de 2005, intensificou-se a discussão em torno da criação do atualmente chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁶⁶, até então uma nova proposta do Ministério da Educação, em que um conjunto de interesses contraditórios fez com que o trâmite para a sua aprovação se prolongasse, pois uma das grandes preocupações girava em torno de que, ao se destinar recursos para alguns níveis de ensino, outros ficariam prejudicados, neste caso, a modalidade creche, que faz parte da educação infantil.

Sublinha-se que na versão preliminar do anteprojeto de lei de regulamentação do Fundeb, no que tange a distribuição dos recursos, a creche, que abarca a faixa etária de zero a três anos, encontrava-se excluída, uma vez que era citada apenas a pré-escola. Por esse motivo, diversas

⁶⁶ O Fundeb substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) recurso destinado somente ao ensino fundamental, que contou com essa política de financiamento por um período de dez anos (1997-2006).

reivindicações foram realizadas por militantes, preocupados com a primeira infância, que não aceitavam a exclusão da creche.

Essa movimentação levou a alteração do anteprojeto, em que este passou a incluir também a creche, como beneficiária dos recursos, uma vez que “[...] la formación de la agenda de gobierno, así como de hecho sucede, evidencia la salud o enfermedad de la vida pública”⁶⁷ (VILLANUEVA, 1996, p.27) e, tendo a sociedade civil demonstrado que a falta de financiamento para parte da educação infantil, repercutia em um problema público, o governo viu-se obrigado a introduzir a creche no Fundeb.

Há de se pensar que, a creche naquele momento, encontrava-se claramente presente na agenda política da sociedade, ou seja, dos atores envolvidos com a educação infantil. Porém, não estava na agenda governamental, pois não havia sido incluída, em princípio, no Fundeb. Foram os movimentos sociais, que levaram o poder público a reavaliar suas propostas, não restando alternativa, senão a inclusão da creche na “nova” lei de financiamento.

Diante disso, conforme os estudos de Brejo (2007), podemos inferir que se o objetivo do Fundeb é realmente ampliar os investimentos na educação básica, dando suporte financeiro para a mesma, o fato de não incorporar a creche inicialmente, faria com que a educação infantil, sobretudo as crianças de zero a três anos, continuasse sem recursos específicos, para a melhoria da qualidade de ensino.

A lei que regulamentou o Fundeb foi aprovada em junho de 2007, embora conforme informações do MEC, a mesma já estivesse vigorando desde janeiro do mesmo ano, a partir da Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro 2006.

Considerando que sem a existência de uma legislação não é possível implementar uma política, podemos afirmar que, a educação infantil até o ano de 2007, com a promulgação da Lei (n. 11.494, de 20/06/2007) que regulamentou o Fundeb, não possuía uma legislação em nível nacional capaz de garantir recursos financeiros específicos para a primeira infância. Havendo assim, “[...] transferência crescente das responsabilidades para os municípios, configurando-se um processo de forte municipalização, com os estados e o governo federal perdendo importância” (ABRAHÃO, 2005, p.855).

E, como afirmam Meter e Horn (1996, p. 100)

⁶⁷ “[...] a formação da agenda de governo, assim como de fato acontece, evidencia a saúde ou a doença da vida pública”. (tradução da autora).

[...] en que la fase de implementación no comienza sino hasta después de que las decisiones previas han establecido (o identificado) los objetivos y metas. De igual forma, la implementación tiene lugar sólo después de que la legislación ha sido promulgada y de que los fondos han sido asignados [...]⁶⁸.

Desse modo, com a inclusão da educação infantil no Fundeb, esse nível de ensino passou a possuir uma legislação específica de financiamento, tendo a oportunidade, mesmo que progressivamente, de receber recursos para serem utilizados em prol da melhor qualidade do ensino, uma vez que sabemos que sem recursos financeiros não é possível implementar uma política e, tão pouco, oferecer uma educação com um mínimo de qualidade.

Contudo, os custos por aluno da educação infantil (creches e pré-escolas), foram estabelecidos de forma rebaixada, isto é, inferiores aos do ensino fundamental. Legalmente, uma das explicações para isso é que o valor destinado ao aluno do ensino fundamental não deve ser inferior ao determinado no último ano de vigência do Fundef (2006). Sobre essa questão Araújo (2009, p.39) considera que

Esse dispositivo tenta evitar uma natural e salutar migração de recursos para a educação infantil e o ensino médio. Um segundo dispositivo permite o estabelecimento de percentuais máximos de apropriação por etapa e modalidade no Fundeb, o que significará o estabelecimento de travas ao crescimento de determinadas modalidades [...].

Dessa forma, concluímos que dentro da educação básica

O que temos, efetivamente, são três diferentes segmentos, senão quatro: a educação infantil, com uma divisória ainda bastante marcada entre a creche e a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Dos três, o fundamental é o rei. O médio, o príncipe. E a educação infantil, o vassalo (DIDONET, 2006, p.31).

Por tudo isso, não se pode ignorar a possibilidade de uma futura terceirização da educação infantil, haja vista que a ampliação do acesso a esse nível de ensino, principalmente no que se refere à creche, demanda um aumento dos gastos públicos, fato este que leva os municípios a dividirem, ou até a repassarem, suas responsabilidades às instituições privadas de ensino,

⁶⁸ [...] em que a fase de implementação não começa antes que as decisões prévias tenham estabelecido (ou identificado) os objetivos e metas. Da mesma forma, a implementação ocorre somente após a legislação ter sido promulgada e que os fundos tenham sido alocados. (tradução da autora).

sobretudo aquelas categorizadas como entidades conveniadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas).

Mesmo porque, o Fundeb acabou sendo um “[...] fator decisivo para as secretarias municipais de educação darem continuidade aos convênios com as creches comunitárias, confessionais e filantrópicas” (DIDONET, 2010, p.27). Daí a preocupação com o problema da precarização da educação infantil, pois na medida em que o atendimento às crianças passa a ser realizado em instituições, que não pertencem ao ensino público e em estabelecimentos, muitas vezes, sem infra-estrutura e com profissionais sem formação específica, surge o receio de que haja um retrocesso no atendimento à população infantil. Por sua vez, essa tendência poderá concretizar-se caso não ocorra transformações significativas nos “[...] percentuais de diferenciação do custo por aluno da educação infantil na rede pública e se a participação do MEC no financiamento de construção e reforma de unidades de educação infantil continuar muito tímida” (ARAÚJO, 2009, p.50).

Por outro lado, sabemos que foram as reivindicações de parte dos atores sociais ligados à área da educação infantil, que conquistaram a inclusão da primeira infância ao Fundeb, bem como que estes mesmos atores têm, ao longo de uma trajetória histórica, lutado pelos interesses das crianças de tenra idade. Portanto, são os movimentos sociais que poderão, como fizeram no passado, buscar alternativas e articulações capazes de reprimir as intenções políticas que possam vir a prejudicar o primeiro nível de ensino da educação básica. E,

[...] muito embora o FUNDEB represente um avanço ante o FUNDEF, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas de nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração (PINTO, 2007, p.894).

É no terreno destas reflexões que observamos que incansáveis discussões existem e devem existir, acerca do lugar da educação infantil dentro da atual política de financiamento, isto é do Fundeb. Assim, “cabe-nos questionar se de fato esses avanços legais” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p.68) caminham ou não em direção de

Uma outra política educacional [...] que permita o uso racional dos recursos tendo como objetivo a realização do valor social da educação. [Pois] É este o único caminho que vislumbramos para construir uma educação que corresponda efetivamente às aspirações e necessidades da população brasileira em seu conjunto. (SAVIANI, 2000, p.150).

No ano de 2007, além do Fundeb, é promulgada a Lei nº 11.502/2007 responsável por modificar as competências da CAPES, que anteriormente era responsável apenas pela coordenação, expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do país. Assim, é incumbida também a esta organização, a função de subsidiar o MEC na elaboração de políticas e na realização de atividades de apoio à formação dos professores da educação básica e superior visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Deste modo, a medida legal trouxe grandes expectativas para a formação do professor da educação infantil, uma vez que se espera que a “Nova CAPES”, enquanto agência reguladora da formação de professores, possa contribuir para melhorar o nível de formação desses profissionais.

Ainda em 2007, entra em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo intuito descrito no texto da lei é melhorar a educação do país, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, tendo como prioridade a educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio.

Criado numa atmosfera de críticas às políticas educacionais fragmentadas do governo Lula (FERREIRA, 2009), o PDE engloba mais de quarenta programas do MEC e têm como principal objetivo identificar e solucionar os problemas que afetam o ensino no Brasil, buscando atingir a almejada qualidade na educação, mobilizando para isso, toda a sociedade civil.

Na realidade, o PDE configura-se como um plano do executivo, que sinaliza a necessidade de organizar sistemas de avaliação e padrões de qualidade, visando atingir às metas estabelecidas para os quatro eixos norteadores: educação básica, superior, profissional e alfabetização. E, muito embora, não estejam claros em seu texto, os processos de fiscalização e controle das ações para que se atinjam as metas desejadas, “[...] se propõe a ser um plano estrutural de longo prazo, que busca superar a tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos”. (FERREIRA, 2009, p.261).

Juntamente com o PDE, o MEC, em parceria com o INEP, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que articula, em um mesmo indicador, dois conceitos que o INEP julga fundamentais para a qualidade do ensino: taxas de aprovação dos estudantes (divulgadas pelo Censo Escolar) e médias de desempenho dos alunos, em duas avaliações: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado nos estados e no Distrito Federal e a Prova Brasil, nos municípios.

Além do IDEB, encontram-se também, no escopo do PDE a Formação Docente, o Fundeb, o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008), entre outros. Dentre esses programas, muitos já estavam sendo desenvolvidos pelo MEC e alguns foram criados para serem agregados ao Plano.

A esse respeito Saviani (2007, p.1233) aponta que

[...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura.

É relevante considerar, que o PDE estrutura-se como uma política educacional estratégica do governo, uma vez que, ao confrontarmos a sua estrutura com as do Plano Nacional de Educação (2001), verificamos que o PDE não se constitui num plano, em sentido próprio, ou seja, caracteriza-se, como um conjunto de ações que, de forma teórica, converte-se em estratégias para a efetivação dos seus objetivos e metas. (SAVIANI, 2007).

Outro dado a ser notado é que, em relação à educação infantil, existe apenas uma ação específica para esse nível de ensino, a “ProInfância”, que se propõe a garantir o financiamento para a construção, ampliação, melhoria e aquisição de equipamentos para a rede física escolar, de creches e pré-escolas.

No que tange a formação dos professores, em que estão incluídos aqueles que lecionam junto à primeira infância, o PDE criou

[...] o programa “Formação” que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pretende oferecer cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não-graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica (SAVIANI, 2007, p.1250).

Com efeito, o PDE ao ressaltar a importância da formação inicial e continuada dos professores e a necessidade da participação das universidades neste processo, alegando que o profissional da educação é essencial para o alcance da qualidade do ensino, se contradiz, quando propõe cursos à distância para a formação inicial. Pois, acreditamos que para melhorar a qualidade da educação brasileira é preciso que a formação ocorra de maneira presencial, na qual teoria e prática devem estar relacionadas cotidianamente. Deste modo, torna-se “[...] explícita a falta de sinergia [do PDE] entre as propostas de desenvolvimento e as propostas de melhoria da qualidade educacional” (Araújo, 2009, p.42).

Ao lado da formação docente, o PDE também propôs a valorização dos profissionais da educação, dando destaque ao piso salarial nacional, para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentado pela Lei n. 11.738/ 2008, que determinou que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o salário inicial das carreiras do magistério da educação básica, que compreende os profissionais que exercem docência, bem como aqueles que dão suporte pedagógico (supervisores, diretores, orientadores, coordenadores), abaixo do valor estabelecido nacionalmente.

O salário nacional dos docentes foi estipulado em R\$ 950,00 para um professor de nível médio, que trabalha quarenta horas semanais e passou a vigorar, em 1º de janeiro de 2009. Em 2010, o valor passou a ser R\$ 1.024,67, com um reajuste de 7,86%, referente à atualização que ocorre pelos índices de correção do custo-aluno nacional. Entretanto, a chamada valorização do magistério, ainda parece estar distante, pois apesar da existência de um piso salarial nacional, este “[...] é insuficiente para operar uma real valorização daqueles que fazem a educação básica pública” (Araújo, 2009, p.45).

Todavia, não podemos negar que o PDE foi criado para dar respostas às lutas e reivindicações da sociedade civil, por uma educação de qualidade, estando a educação infantil incluída nesse processo, uma vez que faz parte da educação básica. Muito embora, os resultados

das políticas educativas adotadas pelo governo Lula comprovem que a educação tem sido uma estratégia

[...] seja para o desenvolvimento socioeconômico, seja para a consolidação da cidadania, ainda que pareça ter se constituído em um consenso nos vários segmentos sociais do país, não tem sido suficiente para a superação dos problemas educacionais brasileiros (FERREIRA, 2009, p.268)

Já no ano de 2009, é instituída oficialmente, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que também disciplinou a atuação da CAPES, no que se refere à promoção de programas de formação inicial e continuada direcionados a professores das escolas públicas, da educação básica.

O texto do Decreto n. 6.755 apresenta ainda, os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, enfatizando que a formação inicial deverá ocorrer, preferencialmente, de maneira presencial, enquanto a formação continuada poderá ser oferecida tanto em cursos presenciais, como à distância.

Em conformidade com o Decreto, o Ministro da Educação Fernando Haddad instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR, por meio da Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. A implantação do programa é de responsabilidade da CAPES, que conta com o apoio das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e também, com a colaboração das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa maneira, o intuito do PARFOR é dar oportunidade aos docentes da educação básica, em exercício na rede pública, de obter a habilitação exigida pela LDB (1996).

No final do ano de 2009, atravessamos um importante momento da história da educação infantil brasileira, inaugurado pela aprovação da Emenda Constitucional (EC n. 59), de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. Ou seja, a partir da educação infantil, para as crianças da pré-escola de quatro anos, até o final do ensino médio, para os jovens com dezessete anos de idade.

A EC 59/09, antes mesmo de sua aprovação, provocou amplos debates entre os estudiosos da primeira etapa da educação básica. Desta forma, duas correntes se estabeleceram entre as

discussões: uma a favor da proposta e outra contra. Embora, ambas estivessem preocupadas com o futuro da primeira infância, em nosso país.

A corrente que se demonstrou a favor da proposta, concordava com a obrigatoriedade da escola pública no Brasil, incluindo essa faixa etária. Deste modo, considerava a educação obrigatória no país como uma conquista, no entanto, declarava que eram necessárias regulamentações, bem como a ampliação dos recursos financeiros. Além disso, destacava que as crianças de quatro anos pertencentes a famílias mais abastardas, normalmente, nesta idade, já são matriculadas pelos pais em escolas particulares. Portanto, a EC 59/09 estaria atendendo as famílias mais pobres e menos escolarizadas.

A segunda corrente, com uma parcela maior de adeptos, declarava-se contra a proposta, uma vez que consideravam totalmente equivocada a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos. A alegação centrava-se na questão do direito, isto é, a EC em questão, confundiu direito com obrigação, atitude esta que se configurou em um grave erro do ponto de vista político. Pois, se de um lado, presumia-se que sendo o ensino obrigatório a partir dessa idade, este será oferecido para todos, de outro lado, não foi pensado que a obrigatoriedade da educação, imporia às famílias o dever de matricularem seus filhos, na escola desde, os quatro anos. Obrigação esta, que não se justifica, mesmo porque a família, por diversas razões, deve ter o direito de escolher se desejam ou não, que seus filhos frequentem a pré-escola, antes de iniciarem o ensino fundamental.

O fato é que, mesmo diante das inúmeras manifestações, a EC (59/09) foi aprovada em 11 de novembro de 2009, instituindo assim no país, o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos. No entanto, os sistemas de ensino possuem um prazo, isto é, até o ano de 2016 deverão implementar a lei vigente, de forma progressiva.

Meses após sua promulgação, Rosemberg (2010), uma das estudiosas da primeira infância, que fazia parte da corrente que era contra a aprovação da EC (59/09), em seu depoimento afirmou que

A despeito das críticas que temos feito à EC 59/09, no que diz respeito à instituição da obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, trata-se de um marco histórico, que necessita ser regulamentado por legislação infra-constitucional, visando minorar seu impacto negativo na condição

de vida de crianças pequenas e de seus pais e mães, inclusive o direito à educação com equidade e qualidade (p.47).

Nesse sentido, o que se observa é uma grande preocupação voltada para a qualidade do atendimento na educação infantil, fato esse que se constata tanto em estudos, como principalmente, na formulação de políticas educacionais, cabendo destacar que ao se falar em qualidade, não podemos deixar de considerar sua íntima ligação com a formação dos professores.

Desse modo, cabe ainda destacar, que no mesmo ano da aprovação da EC (59/09), entra em vigor a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, reunindo “[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2009e).

Com efeito, apesar das novas Diretrizes não mencionarem a questão da formação do professor, elas estabelecem vários critérios para efetivação das propostas pedagógicas, com o objetivo de atender as necessidades das crianças, bem como alcançar a qualidade no ensino, aspectos estes, que possuem relação direta com a formação do educador, haja vista que, sem a devida qualificação, não se estabelecem propostas pedagógicas coerentes e comprometidas com o desenvolvimento infantil.

Ainda em 2009, o MEC (ao lado da Secretaria de Educação Básica e da UNESCO) lançou o documento “Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação”, referente à participação do Brasil, entre os anos de 2004-2005, no projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, coordenado pela UNESCO e pela OCDE.

O relatório final dessa avaliação foi concluído em 2006 e divulgado em inglês, pela UNESCO, no ano seguinte. Somente em 2009, o MEC prontificou-se a publicar o documento em português, ressaltando que o texto pode contribuir para a formulação e acompanhamento de políticas públicas para a educação infantil, na medida em que demonstra um panorama da situação da primeira infância no país, no início dos anos 2000.

O documento é composto por três partes. A primeira traz a tradução do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, ratificado pelo MEC em 2006; a segunda apresenta estudos temáticos prévios da área, isto é, textos de autoria de

estudiosos brasileiros que deram suporte ao projeto. Já a terceira e última parte, configura-se em uma sucinta atualização do quadro da educação infantil brasileira, incluindo informações acerca das políticas públicas direcionadas à criança pequena.

Sem desmerecer o valor desta publicação, que traz diversos e importantes estudos a respeito da educação infantil no país, sobretudo a contribuição em sua segunda parte, de diferentes teóricos da área, que disponibilizaram seus textos para ampliação da discussão, muitos deles militantes dos direitos da primeira infância, sabemos que, o relatório de avaliação, etapa principal do estudo, é fruto da “[...] influência de organismos internacionais na definição de uma agenda educativa global e nos processos de reforma educativa que são implementados em diversos países [...]” (FELDFEBER, 2009, p. 162).

Nesse cenário, a educação infantil configura-se como o “grande alvo”, por ser o período em que se constrói as principais aprendizagens, que acompanharão o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida. Daí a interferência dos organismos internacionais na ação do governo nacional, via projetos e financiamentos, que se concentram na definição de metas e práticas paliativas, alegando não somente necessidade de oferecer educação institucionalizada, como combater a pobreza e as desigualdades sociais, que afetam a infância em países emergentes como o Brasil.

No ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram promulgadas, a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. A medida legal prescreve um currículo nacional para a educação básica, onde nesta, está incluída a educação infantil, apresentando também, orientações pontuais em seu inciso III do artigo 2º para “[...] os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam”.

Desta maneira, no texto das Diretrizes, o capítulo IV é destinado exclusivamente à questão da formação inicial e continuada do professor, determinando que as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais, incluam em seus currículos e programas, temáticas que envolvam: o reconhecimento do ambiente escolar como local cuja função é incentivar a educação para a cidadania; o tema gestão democrática, para construção dos projetos políticos pedagógicos nas escolas, em que estejam inclusas atividades de formação continuada dos educadores, entre outros. O capítulo menciona ainda, a importância da valorização dos

professores para o alcance da qualidade de ensino, bem como determina que os programas de formação inicial e continuada preparem seus professores para o desempenho consciente e coerente de suas atribuições.

Nesse sentido, a Resolução (nº 4, de 13/07/2010) configura-se como um instrumento que orienta as instituições de ensino a construírem seus próprios projetos políticos pedagógicos, estabelecendo objetivos não somente relativos ao currículo destinado à aprendizagem dos alunos da educação básica, como também a formação de seus professores, que são reconhecidos pelo discurso oficial, como caminho para a conquista da qualidade do ensino.

Também em 2010, a Rede Nacional da Primeira Infância formada por cerca de setenta organizações de setores da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na área da primeira infância, publicou o Plano Nacional pela Primeira Infância⁶⁹ cuja pretensão, segundo informações contidas no documento, é assegurar os direitos da criança determinados por diversas leis, que fazem menção à infância, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), bem como as leis direcionadas à educação, assistência, saúde, entre outras.

A Rede foi constituída no ano de 2006 e desde então vem atuando na articulação de políticas direcionadas a crianças até seis anos de idade, contando com o auxílio de estudiosos da área e de parceiros como: o MEC, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, a UNESCO, a UNDIME e o UNICEF. Após a iniciativa da criação de um Plano Nacional pensando na primeira infância, o próximo passo será disponibilizá-lo para análise do Poder Executivo para que seja encaminhado como projeto de lei ao Congresso Nacional.

No que se refere à educação infantil, o interessante é o que o Plano apresenta quinze diretrizes e nove metas, que delimitam as funções do governo, da família, das instituições de educação e de seus educadores para que esta etapa de ensino cumpra efetivamente com suas obrigações junto à criança pequena.

Em suma, diante da análise dos caminhos trilhados pelas políticas públicas para a educação infantil, ao longo dos dois mandatos de governo do presidente Lula, o que se tem

⁶⁹ Configura-se como uma “sugestão que propõe ações amplas e articuladas de promoção e realização dos direitos da criança de até seis anos de idade nos próximos doze anos”. Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/?page_id=119 > Acesso em: 30 out. 2011.

observado é que, a sociedade civil tem desempenhado um papel importante, pois a partir de suas mobilizações tem impulsionado a formulação de políticas direcionadas a este nível de ensino.

Nota-se ainda que, desde o momento em que Lula assumiu a presidência da república, foram criadas leis, emendas, pareceres, resoluções, documentos, planos e programas direcionados a educação infantil. No entanto, a formulação da política educacional é o primeiro passo, o segundo, que consiste na implementação, talvez seja o passo mais longo e o mais difícil, uma vez que depende de vontade política, de financiamento e, sobretudo de “[...] uma combinação de políticas públicas orientadas para superação das desigualdades sociais e para a emancipação intelectual” (FERREIRA, 2009, p.268) das crianças.

Sendo assim, não podemos negar que nos últimos oito anos, mesmo que prevaleçam ainda algumas lacunas, várias conquistas tivemos no campo da primeira infância.

Afinal, ao identificarmos o lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais, desde os anos de 1990 até 2010, período de estudo da presente pesquisa, podemos inferir que

Em todas as discussões sobre o assunto, constata-se que a educação infantil não é mais entendida como educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e encontra defensores em todos os âmbitos da sociedade. Está na idade da maturidade (DIDONET, 2006, p.47).

1.4 - Base Legislativa Educacional da Argentina (1990 a 2010).

Na Argentina, a década de 1990 configurou-se como um período de grandes modificações no projeto educacional do país, uma vez que todas as políticas eram concebidas dentro de uma visão neoliberal, advindas do circuito mundial das economias, bem como das relações e acordos assinados entre os países com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Sob a liderança do presidente, Carlos Saúl Menem⁷⁰, o país passava por um período em que o Estado, apesar de promover um discurso democrático como uma forma de acessar o poder, configurava-se, segundo Aguilar (2000) como “Desertor”, tendo em vista que abandona e renuncia suas responsabilidades “[...] em áreas sociais básicas, [...] se omitindo no cumprimento de seus deveres, deveres estes que são impostos pela prática do exercício da vida em democracia” (p.45-46). Portanto, o que se observava era a deterioração do público, isto é, “[...] o público não [era] resguardado e a concessão [assumiu] o caráter de privatização do público” (p.47).

Assim, dentro dos moldes neoliberais e tendo como pretexto conquistar a estabilidade econômica, a partir de medidas de ajustes, a Argentina é levada a um processo de contínuas privatizações e descentralizações, que refletem diretamente no campo educacional.

Um exemplo disso foi a aprovação da Lei Federal de Educação (n. 24.195), em 1993, que conforme Aguilar (2000), demonstrava a intencionalidade política do governo Menem, centrando-se em temas como: o público e as funções do Estado, no que se refere a formulação, implementação e financiamento das políticas públicas. E, nessa direção a “[...] esfera do privado começou a ocupar um espaço maior sobre a esfera pública” (AGUILAR, 2000, p. 96).

Com efeito, a Lei de Educação de 1993 impôs formalmente às escolas privadas maiores responsabilidades, equiparando as funções de tais instituições ao papel das escolas públicas, bem como delegou às províncias (estados) a competência de gerenciar os serviços de educação, embora o governo continuasse com poder de cobrar grande parte dos impostos. Também, delegou às famílias a missão de agente inicial do processo educativo, no sentido de realmente descentralizar a educação, repassando, dessa maneira, para os estados e a sociedade civil competências que ao governo pertencia.

⁷⁰ Governou a República Argentina no período de 1989 a 1999.

Dentro da conjuntura mundial, dois importantes acontecimentos refletiram diretamente nas políticas educacionais adotadas pelo governo Menem, a Convenção sobre os Direitos da Criança (em 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia em 1990), uma vez que ambas assumiram compromissos mundiais em favor da criança e de sua educação, que repercutiram diretamente nos diferentes continentes, sobretudo em países emergentes como a Argentina, que foram induzidos e manipulados pelos organismos internacionais a formatarem suas políticas, com base nas metas definidas na CDC e na Conferência de Jomtien. A partir daí, “[...] los gobiernos aprobaron leyes y planes nacionales sobre derechos y educación de los niños, la madre y la familia”⁷¹ (FUJIMOTO, 2009, p110).

É nesse cenário que surge o Plano Social Educativo (PSE), uma política compensatória implantada entre os anos de 1993 e 1999. Concebida dentro do plano social do governo de Menem, tinha como alvo atender a população mais pobre e para tanto, sua cobertura não abrangia todo o sistema educacional argentino, mas somente as escolas com maior necessidade, sobretudo no que se refere à infra-estrutura (construção e reforma de escolas) e fornecimento materiais de ensino (BARREYRO, 2001).

O que se observa é que o PSE fazia parte da política de reforma do governo, que se baseava na contenção dos gastos públicos, por meio de um orçamento seletivo, cuja estratégia era abandonar seu caráter provedor e universalista, incorporando, por isto, uma postura reguladora, sobretudo referente à educação pública. Dessa maneira,

La gestión del Plan corrió por cuenta del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, a través de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, que más tarde fue convertida en Subsecretaria. La asignación de fondos fue directa del Ministerio a las escuelas; en años subsiguientes se mediatizó la relación con ellas, incorporando una instancia de coordinación en cada Provincia⁷² (BARREYRO, 2001, p. 83).

No entanto, não podemos omitir que o Estado Argentino assumiu, de uma maneira ou de outra, seu papel enquanto indutor das políticas públicas, haja vista que a Argentina não contava,

⁷¹ “[...] os governos aprovaram leis e planos nacionais sobre direitos e educação das crianças, das mães e da família”. (tradução da autora).

⁷² A gestão do plano ocorreu por conta do Ministério da Cultura e Educação da Argentina, por meio da Direção Nacional de Programas Compensatórios, que mais tarde foi convertida em subsecretaria. A alocação de fundos foi direto do Ministério para as escolas; nos anos seguintes mediu a relação com elas, incorporado uma instância de coordenação em cada estado. (tradução da autora).

até aquele momento (1993), com uma política direcionada à educação e nem mesmo, com uma lei geral do ensino.

No que tange as políticas para a educação inicial, a Lei Federal de Educação (n. 24.195) determinou a universalidade do ensino para as crianças de cinco anos de idade, ampliando para dez anos a escolaridade obrigatória. Dessa forma, “[...] se consolidan los câmbios organizativos, estructurales y de funcionamiento del sistema escolar iniciados durante la primera transición democrática que vivió este país⁷³ (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000, p.17).

A Lei Federal de Educação (1993) também se posicionou a respeito da formação docente e dos conteúdos curriculares nacionais a serem utilizados tanto no ensino, junto aos alunos, quanto no aperfeiçoamento profissional dos professores, estabelecendo para isso, os “Conteúdos Básicos Comuns” (CBC), para todo o território nacional

[...] con la participación de diferentes actores: especialistas en didáctica y en las disciplinas, opiniones de actores sociales y acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación con representantes de los gobiernos de las diferentes provincias⁷⁴ (BISCAY, 2007, p.3).

Deste modo, os CBC configuraram-se como diretrizes reguladoras para o ensino, dos diferentes níveis da educação inicial e da Educação Geral Básica (EGB), como também da formação do professor, cabendo às províncias desenhar seus conteúdos próprios, baseados nos CBC propostos em nível nacional.

Ocorre que, a pretensão da legislação era desencadear um amplo processo de descentralização no campo educacional, sem perder o controle do sistema, no qual

[...] a transferência das escolas de ensino secundário, do infantil e do superior, até então sob responsabilidade do Ministério de Cultura e Educação, consolidou a descentralização da responsabilidade quanto ao provimento e da quase totalidade do financiamento do sistema educacional para as províncias. A partilha de responsabilidades e compromissos de financiamento para a implementação da reforma educacional entre a nação e as províncias foi objeto do Pacto Federal Educativo – PFE. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 682).

⁷³ “[...] se consolidam as mudanças organizativas, estruturais e de funcionamento do sistema escolar iniciados durante a primeira transição democrática que viveu este país”. (tradução da autora).

⁷⁴ [...] com a participação de diferentes atores: especialistas em didática e nas disciplinas, opiniões de atores sociais e acordadas no âmbito do Conselho Federal de Cultura e Educação com representantes dos governos dos diferentes estados. (tradução da autora).

Para tanto, o objetivo foi regular e centralizar o sistema educativo, redefinindo as funções do Estado e transferindo, ao mesmo tempo, às províncias as responsabilidades que antes eram federais, passando a ser estaduais. Como consequência, a legislação torna-se um instrumento de regulação do sistema educacional nacional.

Assim, a partir do Pacto Federal Educativo (PFE), firmado em 1994⁷⁵, o governo Argentino comprometeu-se

[...] financeiramente com as províncias em troca da aplicação da reforma educacional. Neste sentido, por trás da retórica da descentralização, a nação mantém a direção da reforma nas províncias que mais dependem dos seus recursos (em muitos casos, mais da metade e até 80% dos fundos provinciais têm origem federal) (GINDIN, 2006, p.4).

Nesse panorama, pode-se notar que ocorreu uma situação embaraçosa entre governo e províncias, onde a “política educacional tornou-se, durante todo o período, um espaço de negociação e de tensões [...]” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 683).

Existe assim, como pano de fundo, a estratégia do governo nacional de “[...] re-centralizar o poder em suas mãos no contexto de um sistema educativo formalmente descentralizado” (FELDFEBER⁷⁶, 2006, apud OLIVEIRA, D., 2009, p. 52). Conforme Oliveira, D. (2009), o Ministério da Educação procurou exercer uma função controladora por meio da

[...] definição dos desenhos curriculares, dos mecanismos de gestão institucional, do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (Sinec), do Sistema Nacional de Reconhecimento dos Institutos e suas carreiras, da implementação da Rede Federal de Formação Docente Contínua e do desenvolvimento de políticas assistenciais focalizadas (p.52-53).

⁷⁵ No mesmo ano ocorreu a Reforma Constitucional (1994), que não alterou o conteúdo principal da “Constituição da Nação Argentina” de 1853, embora tenham sido realizadas várias modificações na estrutura institucional e, novos direitos foram incorporados com base nos tratados internacionais sobre os direitos humanos. Disponível em: <<http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=396>> Acesso em: 16 nov. 2011. No que se refere à educação, a Lei Federal de Educação (1993) é mais detalhada que o novo texto Constitucional que aborda, poucas vezes, o tema e não possui um capítulo específico a respeito.

⁷⁶ FELDFEBER Myriam. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". In: FELDFEBER, M. - OLIVEIRA, D. (Comps.) Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevos sujetos y nuevas regulaciones. Buenos Aires: Noveduc, 2006. p.53-72.

Nessa direção, em 1995, criou o “Programa de Formação e Capacitação para o Sector Educacional” (PROFOR)⁷⁷ que, segundo informações do próprio Ministério da Educação,⁷⁸ tem como proposta formar e qualificar os profissionais que trabalham junto aos ministérios da educação provinciais, a fim de que conquistem um elevado nível de responsabilidade e profissionalismo. O foco do treinamento é a gestão da educação, que passa por diferentes áreas e temas como: Gestão da Mudança Curricular, Reforma Administrativa, Formação de Professores, Instalação de Sistemas de Informação e Avaliação e Desenho de políticas educacionais. Sendo ainda, responsável pela realização de seminários e cursos de curta duração.

Também no ano de 1995, entra em vigor a Lei Nacional de Educação Superior (n.24.521) para regulamentar o ensino superior argentino, determinando em seu artigo 5º que

La Educación Superior esta constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico- profesional o artística. y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios⁷⁹.

Dessa maneira, por determinação da Lei Nacional de Educação Superior (n.24.521) a formação inicial indicada para professores da primeira infância na Argentina é principalmente aquela que ocorre em Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), não universitários, isto é, em instituições que tem como função a profissionalização e não desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, preparando os futuros educadores exclusivamente para trabalhar na sala de aula⁸⁰.

Entretanto, tal formação pode também ocorrer em universidades públicas ou privadas que, normalmente, oferecem dois tipos de cursos: O Professorado em Educação Inicial: em que os profissionais são habilitados para ministrarem aulas no nível inicial (dos 45 dias aos 5 anos de idade), da mesma maneira que nos Institutos Superiores de Educação e a Licenciatura em

⁷⁷ Cabe aqui assinalar que o PROFOR atualmente, ainda é desenvolvido e supervisionado pelo Ministério da Educação da Argentina.

⁷⁸ Fonte: Ministério de Educação da Argentina. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/profor/profor_capacitacion.html> Acesso em: 16 ago.2010.

⁷⁹ A Educação Superior está constituída por instituições de educação superior não universitárias, seja de formação docente, humanística, social, técnico- profissional ou artística. E por instituições de educação universitária, que compreende universidades e institutos universitários. (tradução da autora).

⁸⁰ As informações descritas neste parágrafo e nos quatro seguintes são decorrentes da minha participação em reuniões de estudo, desenvolvidas no Instituto de Formação Docente Carlos Alberto Leguizamón e na Faculdade de Filosofia e Humanidades (Universidade Nacional de Córdoba) na cidade de Córdoba/Argentina entre os meses de setembro e outubro do ano de 2010.

Educação Inicial, em que os profissionais formam-se pesquisadores, podendo lecionar somente se tiverem a titulação de professores, adquirida nos ISFD, ou em universidades.

Há diferença também entre as universidades, porque existem aquelas que oferecem curso de licenciatura com dois, ou quatro anos de duração. O curso de dois anos é indicado para aqueles que já são docentes, ou seja, possuem o título de professor da educação inicial. Já o curso de quatro anos, é dirigido para aqueles que ainda não são professores.

No que se refere à formação nas carreiras do magistério, que compreendem os profissionais que dão assistência administrativa e/ou pedagógica como supervisores, diretores, orientadores e coordenadores, não existe uma graduação, ou uma habilitação específica para esses cargos, ou seja, nem os ISFD e nem as universidades desenvolvem formação para tais funções. O que normalmente ocorre é que para assumir esses cargos, as escolas privadas e os concursos para ingresso na rede pública, exigem dez anos de experiência em atividade docente.

No entanto, embora a Lei Nacional de Educação Superior (1995) ter determinado que a formação necessária para ministrar aulas junto à criança pequena é aquela que ocorre em ISFD ou nas universidades, somente em 2006, com a promulgação da nova Lei de Educação Nacional (n. 26.206) é que a educação inicial passa a ser considerada como “Unidade Pedagógica”, em que o professor é reconhecido como o primeiro agente do Estado com quem a criança interage de modo sistemático, sendo este, responsável pelas estratégias didáticas e pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula (ARGENTINA, 2009c)

Dentro desse panorama, é importante assinalar os efeitos da Lei Federal de Educação (1993), no que tange a obrigatoriedade do ensino, para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Pois, avanços podem ser percebidos, por meio de pesquisas realizadas no país. Como podemos verificar,

[...] en 1994 la matrícula de jardín de infantes era 998.624, en 1998 había aumentado en 17% y en 2007 ya eran 1.364.909 alumnos, lo que representa un aumento del 37% en 13 años. Así, la tasa de escolarización para los niños y niñas de 5 años pasó de 57% en 1980 a 90% en 2001⁸¹ (RIVAS, 2010, p.15).

⁸¹ [...] em 1994 a matrícula de jardins de infância era 998.624, em 1998 havia aumentado em 17% e em 2007 já eram 1.364.909 alunos, o que representa um aumento de 37% em 13 anos. Assim, a taxa de escolarização para os meninos e meninas de 5 anos passou de 57% em 1980 para 90% em 2001. (tradução da autora).

Tais resultados demonstram que, apesar do deslocamento das responsabilidades do Estado Nacional, no decorrer dos dois mandatos do presidente Menem e de seus reflexos no campo educacional, alguns avanços ocorreram dentro das políticas direcionadas à primeira infância, uma vez que mais crianças passaram a ter acesso a esse nível de ensino.

Em 1999, último ano do governo Menem, implantou-se o Fundo Nacional de Incentivo Docente (FONID), instituído pela Lei n.25.053 de 18 de novembro de 1998. Tal legislação trouxe um novo papel para o Estado Nacional dentro financiamento da educação, que somente foi ajustado, anos depois com a promulgação da Lei de Financiamento Educativo em 2005.

No que diz respeito à configuração do Sistema Educativo na Argentina, até o final dos anos de 1990, esse já se encontrava totalmente estruturado, em consonância com o caráter descentralizado de organização política do país, sendo mantido o mesmo formato ainda hoje. Deste modo,

[...] la educación básica, que abarca los niveles inicial, primario y secundario, es responsabilidad de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que tienen a su cargo la organización, administración y financiamiento de la oferta educativa⁸² (BEZEM; VERA, 2009, p.20).

Entretanto, em decorrência da grande crise econômica que ocorreu entre os anos de 1999 e 2002⁸³, um dado importante pode ser notado dentro política educacional argentina, pois, é somente em 2003, dez anos após a aprovação da Lei Federal de Educação (1993), que novas leis educacionais recomeçaram a ser sancionadas, isto é, durante o governo do presidente Nestor Kirchner⁸⁴. Dentre elas, podemos destacar:

- A Lei n. 25.864 que fixa um mínimo anual de cento e oitenta dias letivos de aula. Tal legislação, sancionada em 2003 e promulgada no ano seguinte (2004), determina que aos “[...] establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación

⁸² [...] a educação básica, que abarca os níveis inicial, primário e secundário, é responsabilidade dos estados e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, que têm a seu cargo a organização, administração e financiamento da oferta educativa. (tradução da autora).

⁸³ Nesse período, a Argentina passou por uma intensa crise financeira e socioeconômica, sendo governada por cinco presidentes em um curto espaço de tempo: Fernando de La Rúa (2001); Federico Ramon Puerta (2001); Adolfo Rodríguez Saá (2001); Eduardo Oscar Camaño (2001) e Eduardo Alberto Duhalde (2002-2003). Disponível em: <<http://www.casarosada.gov.ar/nuestro-pais/galeria-de-presidentes>> Acesso em: 16 nov.2011.

⁸⁴ Governou a República Argentina no período de 2003 a 2007.

Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fijase un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase”⁸⁵ (Argentina, 2003).

- As Resoluções: n. 214, de 27 de abril de 2004; n. 225, de 11 de agosto de 2004; e, n. 228, de 13 de outubro de 2004 que instituíram os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP), por meio de um acordo entre Conselho Federal de Educação, o Ministério da Educação, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires. Tal acordo estabeleceu uma base comum de conteúdos curriculares para todo o país, com o objetivo de organizar e unificar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para tanto, os NAP⁸⁶, configuram-se como publicações que subsidiam, em linhas gerais, as ações didáticas dos profissionais da educação.

- A Lei n.25.919 que prorroga, a partir de 1º de janeiro de 2004, o Fundo Nacional de Incentivo Docente (FONID) criado pela Lei n. 25.053/1999, por mais cinco anos.

- A Lei de Financiamento Educativo (Lei n. 26.075), promulgada em 2006, que garante incluir no nível inicial 100% das crianças de cinco anos de idade, assegurando ainda, a incorporação da população de mais de três e quatro anos, priorizando aquelas pertencentes aos setores mais desfavorecidos. Propõe-se também, a melhorar as condições de trabalho e salários dos professores, em todos os níveis educacionais, bem como proporcionar à profissão docente a melhoria da qualidade tanto na formação inicial, quanto na contínua. De acordo com os estudos de Oliveira, D. (2009), uma das conquistas dessa medida legal foi estabelecer um piso salarial para todos os docentes, fato que tem contribuído para a melhoria das diferenças de salário que existiam antes de sua promulgação.

- A Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206) sancionada em 2006, cujo principal objetivo foi a reestruturação do sistema educacional argentino, reforçando as responsabilidades do Estado. Segundo Castro (2007, p.12), essa legislação veio para substituir a

Lei nº 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem, que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. A nova lei, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, em substituição às 54 existentes anteriormente.

⁸⁵ “[...] estabelecimentos em que se oferece educação Inicial, Educação Geral Básica e Educação secundária, ou seus respectivos equivalentes. Fixa-se um ciclo letivo anual de cento e oitenta dias efetivos de classe. (tradução da autora).

⁸⁶ Os NAP correspondem, no Brasil, às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse contexto, a “nova” Lei geral de Educação da Argentina, procurou superar as fragmentações ocorridas durante a reforma educacional da década de 1990, preocupando-se com questões como: educação de qualidade; igualdade de oportunidades, democracia da gestão escolar, formação para a cidadania, qualificação docente, entre outros.

Além disso, ressaltou a questão da obrigatoriedade de ensino tanto na educação inicial como no ensino secundário. Na educação inicial, o ensino obrigatório foi determinado para as crianças de cinco, conforme já estabelecido na “Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, y luego ratificada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, que además compromete a las jurisdicciones a realizar esfuerzos para universalizar la sala de cuatro años”⁸⁷ (BEZEM; VERA, 2009, p.7). Também o ensino secundário, após ter enfrentado um longo percurso até ser reconhecido como direito de todos os jovens, conquistou a partir da nova Lei (2006), sua universalização, fato esse que se configurou como um grande avanço, no que tange a ampliação do acesso à escola secundária.

Em decorrência dessas modificações legais, na educação inicial e secundária, é importante assinalar que a escolarização obrigatória na Argentina inicia-se na “[...] idade de cinco anos (último ano de educação inicial) até o final da escola secundária – portanto, [foi] ampliada de dez para treze anos” (CASTRO, 2007, p.21).

No que se refere à preocupação com a qualidade na educação, a Lei (n. 26.206/2006) apresenta dezesseis artigos, concedendo ao Estado uma função mais direcionada e ativa que aquela apresentada pela Lei Federal de 1993. No entanto, é preciso considerar que, não basta mencionar o tema qualidade no ensino no texto legislativo, pois o grande desafio para o futuro da “[...] educación argentina es doble: continuar mejorando en el largo plazo la dotación de recursos estatales para la educación e implementar políticas acordes que los traduzcan en mejores resultados de acceso, equidad y calidad”⁸⁸. (AXEL, 2010, p.40).

Quanto à formação docente, a Lei (n. 26.206/2006) assegura: A formação inicial e continuada; A criação de instituições especificamente direcionadas a oferecer o aperfeiçoamento profissional; Estabelece para os professores direitos (de essência pedagógica, de gestão de ensino,

⁸⁷ “Lei Federal de Educação N° 24.195 de 1993, e logo ratificada pela Lei da Educação Nacional N° 26.206 de 2006, que também compromete as jurisdições a realizarem esforços para universalizar a sala de quatro anos”. (tradução da autora).

⁸⁸ “[...] educación argentina é dupla: continuar melhorando em longo prazo a dotação de recursos estatais para a educação e implementar políticas consistentes que se traduzam em melhores resultados de acesso, equidade e qualidade”. (tradução da autora).

bem como em níveis assistenciais, sindicais e de carreira), abordando ainda, a necessidade de um salário digno e a progressão funcional a partir da avaliação de desempenho.

Nesse sentido, conforme o discurso oficial, verificamos que na Argentina, a formação do professor está entre as prioridades da legislação educacional. Fato que pode ser comprovado a partir da promulgação da Lei de Educação Nacional (2006), uma vez que foram formuladas políticas direcionadas especificamente à formação docente, em que o professor das crianças de tenra idade encontra-se incluído.

Em seu artigo 76, por exemplo, a lei geral da educação argentina, determina a criação por meio do Ministério da Educação, do “Instituto Nacional de Formação Docente” como um organismo responsável por:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional⁸⁹ (ARGENTINA, 2006a).

Em função disso, o Conselho Federal de Educação aprova o Plano Nacional de Formação Docente, com vigência a partir do ano de 2007, cuja proposta apresenta as áreas de ação

⁸⁹ a) Planejar e executar políticas de articulação entre o sistema de formação docente inicial e continuada. b) Impulsionar políticas de fortalecimento das relações entre o sistema de formação de professores e outros níveis do sistema educativo. c) Aplicar as regulações que regem o sistema de formação de professores em termos de avaliação, autoavaliação e credenciamento das instituições e das carreiras, a validade nacional de títulos e certificações, tudo o que não resulta de aplicação das disposições específica referidas ao nível universitário da Lei N ° 24.521. d) Promover políticas nacionais e diretrizes básicas curriculares para a formação de professores inicial e continuada. e) Coordenar as ações de seguimento e avaliação do desenvolvimento das políticas de formação de professores inicial e continuada. f) Desenvolver planos, programas e materiais para a formação de professores inicial e continuada para as carreiras de áreas sócio-humanísticas e artísticas. g) Implementar um fundo de incentivo para o desenvolvimento e fortalecimento do sistema formador de docentes. h) Impulsionar e desenvolver ações de investigação e um laboratório de formação. i) Impulsionar ações de cooperação técnica interinstitucional e internacional. (tradução da autora).

prioritárias desse programa, que compreendem: o Desenvolvimento Institucional; o Desenvolvimento Curricular e a Formação Contínua aliada ao Desenvolvimento Profissional.

Posto que o objetivo da presente tese é analisar as políticas de formação de professores da educação inicial, com relação a essa etapa de ensino, o Plano Nacional de Formação Docente aponta a necessidade de ampliar a duração dos cursos de formação de professores para o nível inicial e para o nível primário, demonstrando que os mesmos são insuficientes, devido à existência de fragilidades na formação. Como estratégia para superar esse problema, o Plano propõe:

[...] fortalecer la formación integral, general y específica, desarrollando las competencias para el ejercicio docente en distintos contextos socio- culturales. Asimismo, se busca fortalecer al magisterio de nivel inicial y primario, equilibrando las secuencias y tiempos de estudios con el resto de las carreras de profesorado y habilitándolo para el desarrollo de su formación permanente y la continuidad de estudios universitarios⁹⁰ (ARGENTINA, 2007a, p 27).

Desse modo, o Plano Nacional de Formação Docente estabeleceu algumas ações na busca de superar o problema, da deficiência na formação dos docentes dos níveis inicial e primário. Ações essas que, envolvem desde a elaboração de documentos de orientação, realização de workshops e seminários nacionais, reuniões para a análise das estratégias de ensino mais adequadas para os contextos educativos, até a definição de diretrizes e instrumentos de monitoramento e avaliação de currículos, bem como a implementação coordenada de autoavaliação institucional (ARGENTINA, 2007a).

Diante dessas informações, podemos observar que na Argentina existem políticas especialmente voltadas para a formação do professor da educação inicial, tendo em vista que, no documento que fundamenta o Plano Nacional de Formação Docente, foi ressaltada a necessidade da construção de políticas de formação “[...] con el propósito de superar los desequilibrios actuales y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas

⁹⁰ [...] Fortalecer a formação integral, geral e específica, desenvolvendo as competências para a prática de ensino em diferentes contextos sócio-culturais. Também, se busca fortalecer o ensino de nível inicial e primário, equilibrando as sequências e tempo de estudo com o restante das carreiras de professor permitindo-lhes o desenvolvimento de sua formação permanente e a continuidade de seus estudos universitários. (tradução da autora).

décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento y la mejora de la educación argentina”⁹¹ (ARGENTINA, 2007a, p 9).

Ainda nesse período, ou seja, entre os anos de 2006 e 2007, o Ministério da Educação Nacional lançou a Série Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial. Assim, em 2006 foi editado o primeiro volume e em 2007 o segundo. Os livros têm como objetivo abordar um conjunto de conhecimentos específicos, enunciados pelos Núcleos de Aprendizagens Prioritários, a fim de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores da primeira infância, de todo o país. Dessa maneira, os textos configuram-se como um guia de ensino nacional, a ser utilizado pelos professores, o qual deve ser adaptado pelas instituições de ensino, de acordo com a realidade das crianças atendidas.

Também em 2007, o Conselho Federal de Educação aprovou, com o apoio do Ministério da Educação, a Resolução CFE n° 24 de 7 de novembro de 2007, responsável por criar os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, que tem como função subsidiar as instituições de ensino superior, na elaboração de seus currículos de formação dos futuros professores, sejam estes da educação inicial, primária ou secundária.

Em linhas gerais, verificamos que as políticas educativas argentinas consideram a importância da educação inicial e da formação de seus professores, haja vista que a obrigatoriedade do ensino foi instituída desde 1993, para as crianças de cinco anos, existindo a pretensão de progressiva ampliação dessa universalização para o público de quatro anos, a partir da lei geral de educação de 2006. Além disso, várias medidas legais foram promulgadas com a estratégia de melhorar a formação docente. Fatores esses, que se percebe tanto nas leis e documentos elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação, quanto em diversos estudos de autores que pesquisam essa etapa escolar no país.

Dentro desse contexto, cabe assinalar que vários estudiosos asseguram que a frequência na educação inicial, auxilia a criança em sua trajetória educacional, na medida em que ela tem mais chances para alcançar o sucesso nas aprendizagens futuras, considerando que “[...] los niños

⁹¹ “[...] Com o propósito de superar os desequilíbrios atuais e os problemas que vêm afetando o desenvolvimento deste campo já em algumas décadas, assegurando o compromisso pelo fortalecimento e a melhoria da educação na Argentina”. (tradução da autora).

y niñas que acceden a uno o más años de educación inicial tienen mayores posibilidades de alcanzar un mejor desempeño en el siguiente nivel educativo”⁹² (BEZEM; VERA, 2009, p.7).

Por todo o exposto, podemos constatar que foram nos governos de Carlos Saúl Menem (1989 – 1999) e Nestor Kirchner (2003 – 2007), que amplas reformas ocorreram no campo da educação. E apesar das diferenças existentes entre os dois presidentes, na condução do Estado Nacional, percebemos que a formulação e a implementação de políticas educacionais esteve presente em ambos os governos, mesmo que de forma fragmentada, ou até mesmo desconexa.

Em dezembro de 2007 assume a presidência da Argentina, Cristina Fernández de Kirchner⁹³, esposa do ex-presidente Nestor Kirchner, dando continuidade às políticas adotadas por seu antecessor.

Assim, no campo da educação, a medida legal sancionada pelo novo governo, que repercutiu diretamente no nível inicial foi o Plano Nacional de Educação Obrigatória, aprovado pela Resolução CFE nº 79, de 28 de maio de 2009.

O Plano propõe a integração entre as políticas nacionais, provinciais e locais objetivando enfrentar os problemas e desafios, que circundam a educação obrigatória. Para isso, definiu ações, estratégias e metodologias de trabalho a serem realizadas em um período de três anos (2009-2011) a fim de que se consiga atingir os treze anos de escolaridade obrigatória definidos pela Lei de Educação Nacional (n. 26.206/2006).

Em seu texto, o Plano define três estratégias específicas para a educação inicial, nas quais está inserida a questão da formação dos professores. São elas:

Estrategia 1: Ampliar la cobertura en los ámbitos urbano y rural.

Esta estrategia se corresponde con las políticas de igualdad e inclusión educativa.

Comprende líneas de acción que procuran:

1- Incorporar al nivel de manera creciente a los niños y niñas de 0 a 3 años, en especial de sectores desfavorecidos.

2- Promover la universalización de la sala de 4.

3- Alcanzar la obligatoriedad de la sala de 5.

Estrategia 2: Mejorar la calidad de la oferta educativa.

Esta estrategia se corresponde con las políticas de calidad.

Comprenden líneas de acción que promueven:

4- Enriquecer la propuesta pedagógica del nivel.

⁹² “[...] os meninos e meninas que frequentam um ou mais anos de educação inicial tem maiores possibilidades de obter um melhor desempenho no próximo nível de ensino”. (tradução da autora).

⁹³ Primeira mulher eleita presidente do país. Governou a República Argentina no período de 2007 a 2011, sendo reeleita em outubro de 2011. Permanecerá no Executivo por mais quatro anos.

- 5- Melhorar los recursos didácticos y el equipamiento.
- 6- Fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.
- 7- Lograr una mayor articulación con el nivel primario.

Estrategia 3: Fortalecer la gestión institucional.

Esta estrategia se corresponde con las políticas de desarrollo institucional.

Comprenden líneas de acción que procuran:

- 8- Reforzar la identidad y los objetivos del nivel en todo el territorio nacional.
- 9- Apoyar a las familias y promover los vínculos entre las familias y las escuelas.
- 10- Promover acciones interministeriales y fortalecer las redes comunitarias para la integración entre la escuela y organizaciones de la sociedad.
- 11- Fortalecer la capacidad de planificación y gestión de las instituciones educativas y de los equipos técnicos⁹⁴ (ARGENTINA, 2009, p.19-20).

Como podemos observar, a primeira estratégia tem como proposta, trazer de forma crescente as crianças pobres de zero a três anos para a escola, tornar efetiva a obrigatoriedade aos cinco anos e ainda universalizar o ensino, para os alunos de quatro anos de idade. Já a segunda estratégia pretende aprimorar as propostas pedagógicas, oferecendo materiais didáticos adequados e aperfeiçoamento profissional aos professores, além de propor a articulação com o nível primário, facilitando a passagem da criança de um nível para o outro. Por último, a terceira estratégia, estabelece ações que privilegiam o desenvolvimento institucional da educação inicial, tais como: reforçar a proposta desse nível nacionalmente e promover vínculos entre família, escola e comunidade.

No entanto, embora o Plano Nacional de Educação Obrigatória apresente ações elaboradas, de acordo com as necessidades da educação inicial, sabemos que existe uma grande diferença entre formular e implementar uma política. Portanto, seus resultados positivos ou não, poderão ser notados somente em longo prazo.

⁹⁴ Estratégia 1: Ampliar a cobertura em áreas urbanas e rurais. Esta estratégia se corresponde com as políticas de igualdade e inclusão educativa. Compreende linhas de ação que procuram: 1 - Incorporar ao nível de maneira crescente os meninos e meninas de 0 a 3 anos, especialmente os grupos desfavorecidos. 2 - Promover a universalização da sala de 4 anos. 3 - Alcançar a obrigatoriedade da sala de 5 anos. Estratégia 2: Melhorar a qualidade da oferta educativa. Esta estratégia se corresponde com as políticas de qualidade. Compreende linhas de ação que promovam: 4 - Enriquecer a proposta pedagógica do nível. 5 - Melhorar a recursos didáticos e de equipamento. 6 - Fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores. 7 - Alcançar uma maior articulação com o nível primário. Estratégia 3: Fortalecer a gestão institucional. Esta estratégia se corresponde com as políticas de desenvolvimento institucional. Compreende linhas de ação que procuram: 8 - Reforçar a identidade e objetivos do nível em todo o território nacional. 9 - Apoiar as famílias e promover os vínculos entre as famílias e as escolas. 10 - Promover ações interministeriais e fortalecer as redes comunitárias para a integração entre a escola e organizações da sociedade. 11 - Fortalecer a capacidade de planejamento e gestão das instituições educacionais e das equipes técnicas. (tradução da autora).

Também em 2009, foram publicadas, em nível nacional, a Série Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares, para formação de professores dos diferentes níveis de ensino, havendo um livro específico para a formação do Professorado da Educação Inicial. Essas Recomendações, da mesma forma que os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (2007), têm o intuito respaldar as províncias no processo de elaboração de seus desenhos curriculares, os quais devem expressar um conjunto de ações e intenções, do sistema educativo provincial, respeitando-se as determinações nacionais contidas no documento.

No ano de 2010, a Argentina sediou um importante evento educativo, que poderá marcar a história da educação, o “Congresso Iberoamericano de Educação: Metas Educativas 2021⁹⁵”, dez anos após ter ocorrido o Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000), que reafirmou a preocupação com a educação para todos idealizada na Conferência de Jomtiem, levando os governos nacionais a promoverem ações, que favoreçam uma educação de qualidade para a criança desde o seu nascimento.

Com a finalidade de projetar e discutir a educação que queremos alcançar, até o ano de 2021, a partir das metas estruturadas pelos ministros da educação, dos países iberoamericanos, o Congresso apresentou a sociedade, as “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração de dos Bicentenários”, que consiste em

Redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos en 2015; y, por otra, se pretende precisarlos y completarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años y de adecuarlos a los ritmos de crecimiento de cada país, de tal manera que todos se sientan concernidos por ellos y mantengan la tensión a lo largo de la década. Y, finalmente, se busca no dejar pasar una oportunidad histórica, la conmemoración de los Bicentenarios, para situar la educación en el centro de las preocupaciones de cada país y lograr de esta forma el apoyo colectivo para recuperar en once años buena parte del retraso histórico de la región en el ámbito social y educativo⁹⁶ (OEI, 2010, p.20).

⁹⁵ Ocorreu na cidade de Buenos Aires/Argentina, no período de 13 a 15 de setembro de 2010. Participei como ouvinte e também com a apresentação oral intitulada: “Formação de profissionais da educação infantil: um estudo comparado Brasil – Argentina”.

⁹⁶ Redobrar os esforços para alcançar os objetivos de Educação para Todos em 2015 e, e ainda, se pretende precisá-los e completá-los em função da evolução e das exigências dos últimos anos e adequá-los aos ritmos de crescimento de cada país, de modo que todos se sintam preocupados com eles e mantenham esforços ao longo da década. E, finalmente, procura-se não deixar passar uma oportunidade histórica, a comemoração dos Bicentenários, para situar a educação no centro das preocupações de cada país e conseguir desta forma o apoio coletivo para recuperar em onze anos boa parte do atraso histórico da região no âmbito social e educativo. (tradução da autora).

Para tanto, no decorrer do Congresso foram apresentadas aos participantes as onze metas educativas a serem atingidas até o ano de 2011, dentro das quais a Meta Geral Terceira está direcionada à educação inicial, propondo aumentar a oferta desse nível de ensino para crianças de zero a seis anos, potencializando seu caráter educativo a partir do investimento na formação dos professores que lidam com a primeira infância. Enquanto, a Meta Geral Oitava direciona-se especificamente ao fortalecimento da formação docente, por meio do aperfeiçoamento profissional contínuo.

Nesse sentido, as Metas 2021, sobretudo aquelas que se referem à educação inicial e formação de professores desse nível de ensino, poderão configurar-se como indutoras de novas políticas educativas a serem elaboradas e implementadas, tanto pelos países participantes, como pela Argentina e pelo Brasil, focos de análise da presente pesquisa.

Sendo assim, quando olhamos para educação inicial na Argentina desde os anos de 1990 até 2010, verificamos que importantes avanços ocorreram no campo da primeira infância, uma vez que, diversas leis foram sancionadas em prol dessa etapa educativa.

Daí a importância da análise dos trâmites políticos e legais para conseguirmos identificar tal evolução. Considerando ainda que, “[...] discutir aspectos legais de reformas operadas pelo Estado sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação” (MARTINS, 2000, p.68).

1.5- Estrutura e Organização dos Sistemas Educacionais Nacionais⁹⁷

A fim de analisarmos a estrutura organizacional da educação, em nível nacional, do Brasil e da Argentina, faz-se necessário conceituarmos, primeiramente, a expressão “sistema educacional” ou “sistema de ensino”, que pode ser classificada como:

- a) do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.;
- b) do ponto de vista do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;
- c) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
- d) do ponto de vista da natureza do ensino, em: comum ou especial;
- e) do ponto de vista do tipo de preparação, em: geral, semi-especializado ou especializado;
- f) do ponto de vista dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola etc (SAVIANI, 1999, p.121).

Dentro dessas concepções, verificamos que o conceito de sistema engloba uma série de ações que são realizadas com uma determinada finalidade, bem como implica uma estruturação de “[...] normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) [...]” (SAVIANI, 1999, p.121). E por estarmos desenvolvendo uma pesquisa de cunho nacional, que envolve dois países, podemos afirmar que a visão de sistema com a qual nos deparamos é a de entidade administrativa, ou seja, classificada em federal, estadual/provincial e municipal.

Dessa maneira, a forma de organizar, planejar e supervisionar a educação em um país é denominado “sistema educacional nacional” e envolve uma série de obrigações governamentais, na medida em que cada instância seja em nível federal, estadual, ou municipal é parte desse sistema e, possui incumbências estabelecidas pela legislação educacional, que devem ser cumpridas com o propósito de responder as necessidades educativas, de cada região.

⁹⁷ As informações descritas neste item, da presente Tese, foram obtidas em sua maioria, por meio de pesquisas realizadas nos sites do Ministério da Educação do Brasil <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> e do Ministério da Educação da Argentina <<http://www.me.gov.ar/>>.

1.5.1- Sistema Educacional Brasileiro

O sistema de ensino brasileiro é regido pelos princípios educacionais, estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os quais foram ratificados e estruturados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que determina em seu artigo 2º que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, a atual organização da educação nacional, baseia-se nas indicações da Constituição (1988), da LDB (1996) e das respectivas leis pertencentes ao campo educacional.

Conforme essas medidas legais, o sistema educacional brasileiro (que engloba instituições públicas e privadas), foi estruturado em níveis e modalidades de educação e ensino, bem como divididos em duas etapas, conforme segue:

1ª) A Educação Básica que compreende:

- A Educação Infantil, oferecida em creches, para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para aquelas entre quatro e cinco anos. Sendo sua frequência obrigatória, a partir dos quatro anos de idade⁹⁸;
- O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, destinado a alunos dos seis aos quatorze anos de idade;
- O Ensino Médio para jovens de quinze a dezessete anos de idade, com duração mínima de três anos, também de caráter obrigatório.

2ª) A Educação Superior, destinada aos estudantes que já tenham concluído o ensino médio, engloba os cursos de graduação, os sequenciais e os de pós-graduação: lato sensu (especializações) e strictu sensu (mestrados e doutorados).

Há ainda, as modalidades de ensino, das quais fazem parte a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação Indígena.

⁹⁸ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 instituiu a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade. Porém, sua implementação deverá ocorrer progressivamente, tendo em vista que os sistemas de ensino têm até 2016 para tornar efetiva a obrigatoriedade.

Cabe à União, conforme determinado no parágrafo 1º do artigo 8º, coordenar a “[...] política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas [...] exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, além de organizar a educação superior. Já os estados têm a responsabilidade de estabelecer com os municípios, regime de colaboração, para oferecimento do ensino fundamental, dando prioridade ao ensino médio. Enquanto os municípios devem oferecer a educação infantil e o ensino fundamental.

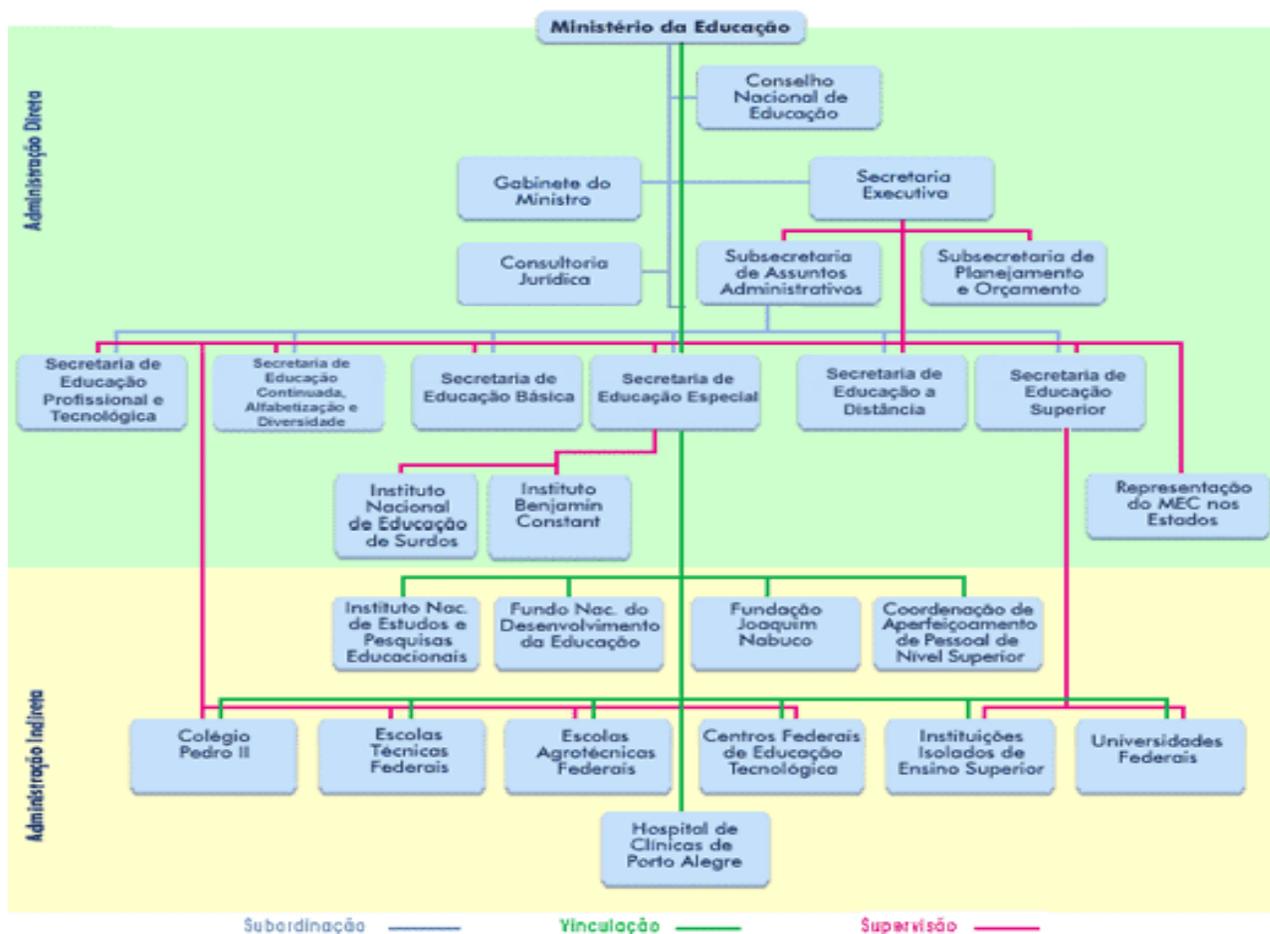
Esta configuração estabelece, dentro do sistema educativo brasileiro, a existência de vários sistemas de ensino, ou seja, o federal, o dos estados, o do Distrito Federal e o dos municípios. No qual, cada um desses sistemas, desempenha as funções relativas aos níveis e/ou modalidades que lhes competem, conforme determina a LDB (1996).

Com efeito, é função do sistema educativo nacional desenvolver ações capazes de cumprir os princípios apontados pela LDB, no que se refere ao direito à educação, a gratuidade do ensino em instituições públicas, a universalização da educação dos quatro aos dezessete anos de idade, bem como a valorização dos profissionais do magistério e o alcance da qualidade do ensino. Muito embora saibamos, que existe uma longa distância entre o que é determinado pela legislação e as práticas realizadas para o alcance de tais princípios.

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável por coordenar o sistema educacional brasileiro, formulando e avaliando a política nacional de educação. Possui também, a função de “[...] zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Lei n. 9.131/95).

A título de situar a organização do MEC, o gráfico a seguir mostra sua estrutura organizacional, uma vez que dispõe os órgãos e setores que a ele estão vinculados, bem como destaca a hierarquia e as relações de comunicação existentes.

Gráfico 1 – Organograma do Ministério da Educação do Brasil



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 13 nov. 2011.

Como podemos observar no gráfico 1, logo abaixo do MEC temos o Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão do Estado, de caráter independente, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.

Conforme estabelecido pela Lei n. 9.131/95, o CNE, possui funções consultivas e seu presidente é eleito pela Assembleia da República. Tem o dever de assegurar a participação da sociedade civil no aprimoramento da educação nacional, por meio de atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. Ao CNE compete, ainda, “[...] emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas, por

iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam apresentadas pela Assembléia da República e pelo Governo⁹⁹.

Após o CNE, observa-se o Gabinete do Ministro, representado pelo Ministro da Educação e a Secretaria Executiva, responsável por auxiliar o ministro na coordenação e supervisão das atividades no espaço do MEC.

No centro do organograma, encontram-se as Secretarias e Órgãos Vinculados. Dentre as Secretarias estão: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Secretaria de Educação Básica (SEB); a Secretaria de Educação Especial (SEESP); a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Educação Superior (SESU). Tais secretarias são unidades do Ministério da Educação e têm como responsabilidade o planejamento, a coordenação e a supervisão dos processos de formulação e implementação das políticas nacionais de educação, dentro dos seus respectivos campos de ação, seja na educação básica, no ensino superior, entre outros. Já entre órgãos vinculados, estão o INEP, a CAPES, o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Colégio Pedro II e demais instituições, que fazem parte da estrutura organizacional do MEC, bem como do sistema educacional brasileiro.

Por sua vez, a secretaria responsável pela Educação Infantil é a de Educação Básica (SEB) e a CAPES, é o órgão que tem papel de promover as políticas formação inicial e continuada de professores, para esse nível de ensino.

Assim, ao verificarmos o organograma do MEC, podemos concluir que a educação infantil e a formação de seus professores fazem parte dos programas educacionais estabelecidos no país, ao lado dos demais níveis de ensino que englobam educação básica, sendo de igual importância.

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/>> Acesso em: 13 nov. 2011.

1.5.2- Sistema Educacional Argentino

O Estado, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires são responsáveis pelo sistema educativo argentino. Deste modo, essas três instâncias têm a competência de supervisionar, planejar, organizar e garantir a educação nos seus respectivos níveis e modalidades de ensino, tendo ainda a função de construir e administrar as escolas públicas.

Tanto as instituições públicas de ensino, como as privadas, fazem parte do sistema educacional argentino e estão submetidas às normas, diretrizes e princípios estabelecidos pela Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006) a qual assegura em seu artigo 3º que

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación¹⁰⁰.

É dentro dessa perspectiva, que o sistema educacional da Argentina estrutura-se, dividindo-se em quatro níveis de ensino e oito modalidades, como se pode observar:

- A Educação Inicial, primeiro nível de ensino que compõe o sistema educativo da Argentina, é destinado a crianças dos quarenta e cinco dias até cinco anos de idade, sendo o último ano obrigatório¹⁰¹. Os chamados jardins maternos atendem crianças a partir dos quarenta e cinco dias até dois anos e os jardins de infância são para aquelas que possuem entre três e cinco anos de idade.

- A Educação Primária, de cunho obrigatório, direcionada a crianças a partir dos seis anos até os doze, ou treze anos de idade¹⁰²;

- A Educação Secundária, também de caráter obrigatório, com duração de cinco, ou seis anos, tendo início aos doze, ou treze anos de idade. Isto é, quanto o período cursado é de cinco

¹⁰⁰ A educação é uma prioridade nacional e constitui-se em política de Estado para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar o exercício da cidadania democrática, respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais e fortalecer o desenvolvimento econômico-social da nação. (tradução da autora).

¹⁰¹ Embora o artigo 19, da Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006), já aponte que o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires devem depositar esforços para universalizar o ensino a partir dos quatro anos de idade.

¹⁰² Conforme o artigo 134 da Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006), cada província tem autonomia para delimitar o início da educação secundária, se aos 12 ou 13 anos de idade, de acordo com sua finalidade e, necessidades da população escolar. Para tanto, esse procedimento, incide na educação primária que poderá ter duração de seis ou sete anos, dependendo da idade de saída da criança desse nível.

anos, deve-se ao fato do estudante ter ingressado no nível secundário aos 13 anos e quando o tempo de permanência é de seis anos, explica-se por ter iniciado a educação secundária aos 12 anos de idade.

- A Educação Superior, realizada em dois tipos de instituição:

1) Em Institutos de Educação Superior, que abrangem os Institutos de Formação Docente (habilitam alunos para ministrarem aulas nos níveis: inicial, primário ou secundário) e os Institutos de Educação Técnico Profissional;

2) Em Universidades, que podem ser nacionais (financiadas pelo governo), provinciais e privadas ou, em Institutos Universitários (privados e públicos) que estejam vinculados a uma universidade.

Já as modalidades de ensino compreendem: a educação especial, a educação rural, a educação técnico-profissional, a educação artística, a educação de jovens e adultos, a educação intercultural bilíngüe (direcionada aos povos indígenas), a educação em contextos de privação de liberdade e a educação domiciliar e hospitalar.

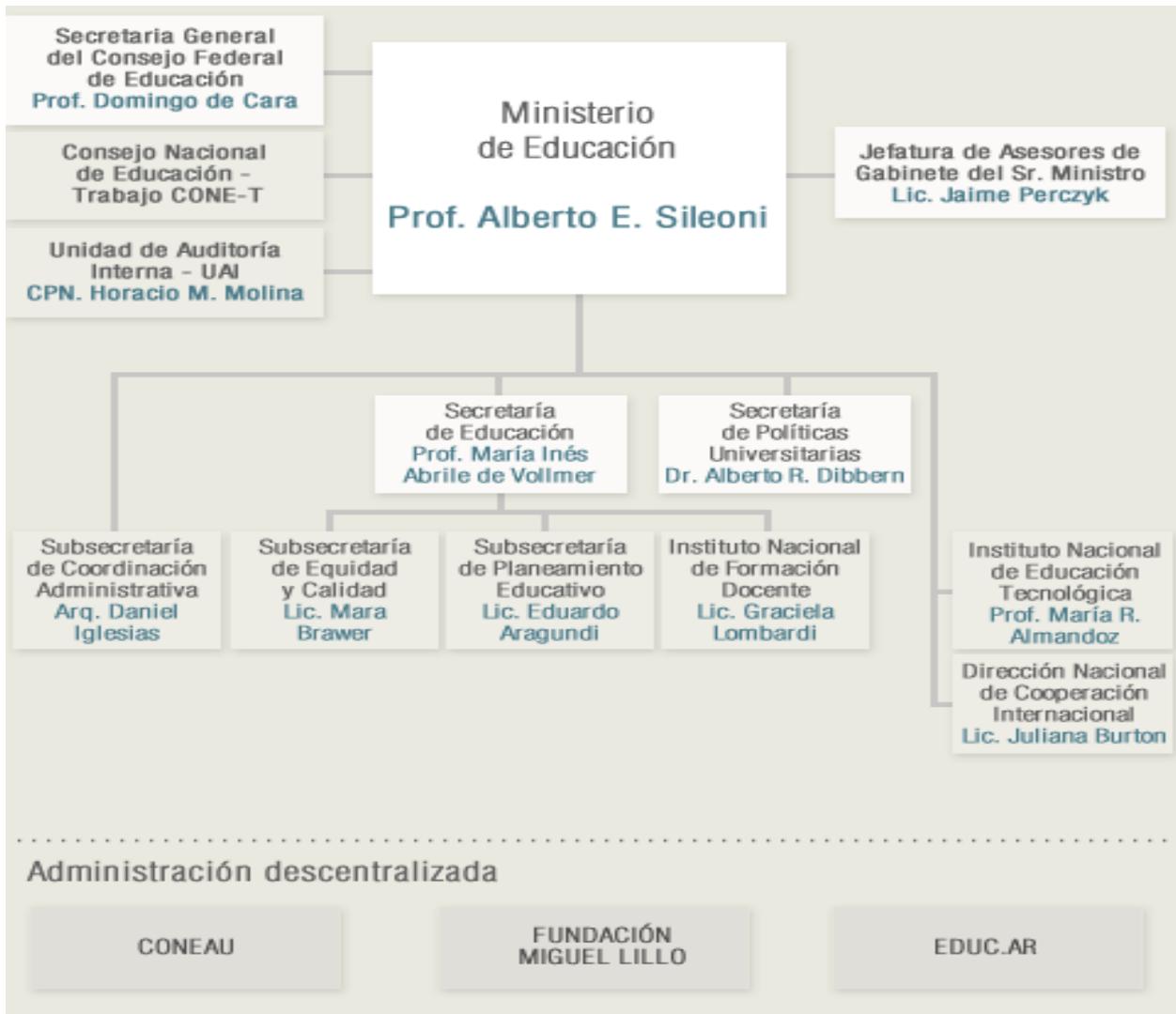
O Ministério da Educação da Argentina¹⁰³ é o órgão do poder executivo responsável pela definição das políticas e estratégias educacionais nacionais, conforme estabelecido pela Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006).

O principal objetivo do Ministério é garantir o funcionamento do sistema educativo argentino, por meio do acompanhamento e da avaliação das políticas, educativas. Possui ainda, a função de fortalecer a capacidade de planejamento e gestão das ações desenvolvidas pelos ministérios provinciais.

Para melhor compreensão da estrutura organizacional do Ministério da Educação Nacional, o organograma a seguir demonstra as unidades que o compõe e suas relações.

¹⁰³ Na Argentina, existe o Ministério da Educação Nacional e, também, os Ministérios Provinciais que, no Brasil correspondem às Secretarias Estaduais de Educação.

Gráfico 2 – Organograma do Ministério da Educação da Argentina



Fonte: Ministerio de Educación de la Nación (Ministério da Educação Nacional). Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/autoridades/organigrama/>> Acesso em: 14 nov. 2011.

Como se vê, a Secretaria Geral do Conselho Federal de Educação encontra-se vinculada ao Ministério da Educação, tendo a função de coordenar a política de educação nacional. Seu presidente é o próprio Ministro da Educação da Argentina, que é a mais alta autoridade dentre os demais ministros provinciais, embora suas funções estejam integradas. A Secretaria tem ainda, o papel de coordenar as atividades, trabalhos e estudos estabelecidos pela Assembléia Federal e

pelo comitê executivo, bem como possui a responsabilidade de administrar a Comissão Federal de Avaliação da Educação a Distância e de implementar o Fundo Nacional de Incentivo Docente.

Junto à Secretaria, temos: o Conselho Nacional de Educação-Trabalho (CoNE-T), cuja missão é promover a vinculação da educação com o mundo do trabalho; a Unidade de Auditoria Interna (UAI), setor que executa avaliações contábeis e operacionais do campo educacional e, também, a Assessoria do Ministro da Educação.

No centro do organograma, pode-se observar a Secretaria de Educação, as quais estão interligadas: a Subsecretaria de Coordenação Administrativa, a Subsecretaria de Equidade e Qualidade Educativa; a Subsecretaria de Planejamento Educativo e o Instituto Nacional de Formação Docente, que possuem a função de impulsionar, conforme determinado pela Resolução 258/08 da Secretaria de Educação, a integração entre as áreas nacionais e as autoridades educativas de cada província, para que juntos articulem a implementação, o financiamento e avaliação de políticas públicas para educação inicial, para o ensino obrigatório (dos cinco aos dezessete anos de idade), para as modalidades de ensino e também para a formação inicial e continuada dos professores.

Ao lado da Secretaria de Educação temos a Secretaria de Políticas Universitárias, organismo nacional responsável por coordenar e desenvolver programas e projetos em prol do sistema universitário argentino, estando a ele interligadas: quarenta universidades nacionais, quarenta e cinco universidades privadas, sete institutos universitários estatais, doze institutos universitários privados, uma universidade provincial, uma universidade estrangeira e, uma universidade internacional.

O organograma apresenta também, o Instituto Nacional de Educação Tecnológica, cujo papel é desenvolver estratégias e ações a partir da criação de programas federais destinados a fomentar a educação tecnológica e a formação técnica e profissional, ligados aos diferentes níveis de ensino do sistema nacional de educação.

Há ainda a Direção Nacional de Cooperação Internacional uma agência do Ministério da Educação que tem a função de promover e garantir o vínculo institucional com a educação internacional a partir de compromissos e acordos educativos como, por exemplo, junto a organismos multilaterais como a UNESCO e acordos internacionais como o MERCOSUL.

No final da estrutura organizacional do Ministério da Educação Nacional, encontramos ainda, os órgãos que fazem parte da administração descentralizada: a Comissão Nacional de

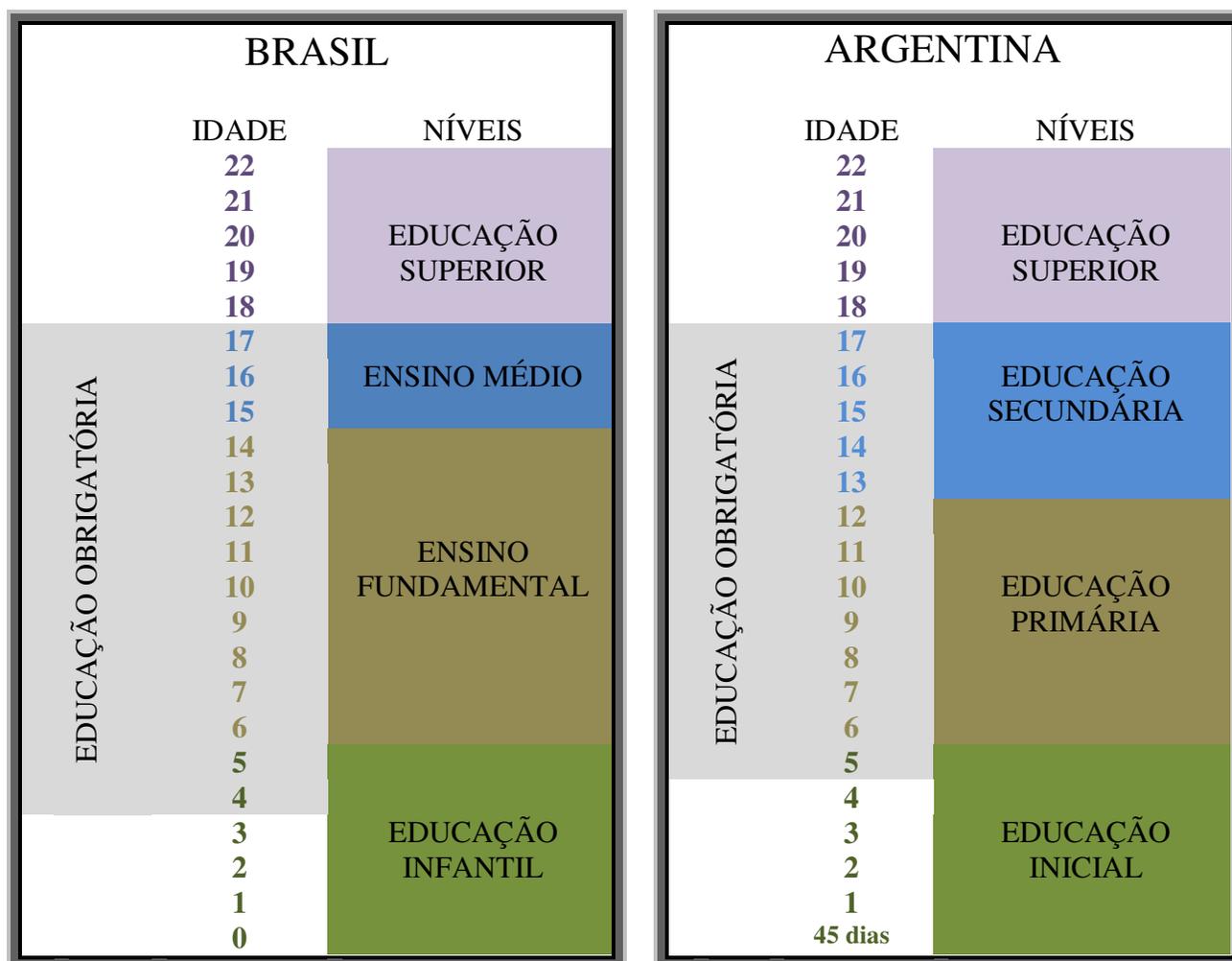
Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU), um organismo descentralizado interligado ao Ministério da Educação da Argentina que possui a finalidade de coordenar a educação universitária, verificando, analisando e direcionando as universidades, no que se refere às autorizações para funcionamento, avaliações externas, aprovação de planos de estudos, entre outros; a Fundação Miguel Lillo, responsável por realizar investigações de cunho biológico, geológico e ecológico e o EDUC. AR, um site que contém informações atualizadas sobre a educação na Argentina.

Dentro desse contexto, podemos considerar, a partir da observação do organograma que a educação inicial possui a mesma relevância dos demais níveis e modalidades de ensino no âmbito do Ministério da Educação da Argentina, uma vez que se encontra inserida na Secretaria de Educação Nacional, ao lado das etapas de ensino subsequentes. Da mesma maneira, os professores que lecionam junto à primeira infância na Argentina, estão incluídos nas políticas de formação inicial e continuada formuladas e executadas pelo Instituto Nacional de Formação Docente, órgão de grande importância por desenvolver iniciativas referentes à qualificação docente em nível nacional.

1.5.3- Desenho dos Sistemas Educacionais Nacionais

O quadro a seguir mostra como estão organizados os Sistemas Educacionais brasileiro e argentino, sinalizando os níveis de ensino, as idades correspondentes e a faixa etária incorporada pela escolaridade obrigatória.

Quadro 5 – Estrutura dos Sistemas Educacionais – Brasil/Argentina



Fonte: Ministério da Educação do Brasil <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> e Mapa da Educativo da Argentina <<http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Sistema-Educativo-Argentino>> (Elaborado pela autora).

Como podemos observar, o desenho organizacional do sistema educacional brasileiro é muito similar ao argentino, ambos apresentam quatro níveis de ensino e propõem uma escolaridade obrigatória, com apenas um ano de diferença, ou seja, no Brasil são quatorze anos de ensino obrigatório, enquanto, na Argentina, são treze.

Por sua vez, a diferença de um ano de escola obrigatória entre os dois países ocorre na educação infantil, pois no Brasil, o ensino é obrigatório para as crianças de quatro e cinco anos e na Argentina, para crianças de cinco anos de idade, embora a “nova” Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/06), determine progressiva universalização para a população de quatro anos.

No entanto, cabe destacar que a obrigatoriedade na educação infantil a partir dos quatro anos de idade foi delimitada, no Brasil, somente em 2009, mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, enquanto, na Argentina, ocorre para as crianças de cinco anos de idade desde o ano de 1993, por meio da Lei Federal de Educação (Lei n. 24.195/93).

Outra diferença a ser considerada é a duração do ensino fundamental e do ensino médio que, no Brasil é de nove anos para o primeiro e, de três anos, para o segundo. E na Argentina, cujas etapas correspondentes são a educação primária e a secundária, é de seis, ou sete anos para a primeira e de cinco, ou seis anos para a segunda, tendo em vista que o artigo 134 da Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006) em vigor, permite duas estruturas para organização desses níveis de ensino, a ser decidido por cada ministério provincial:

a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria¹⁰⁴.

Em suma, a análise da base legislativa educacional do Brasil e da Argentina, bem como a verificação do arcabouço organizacional de seus sistemas educativos são fundamentais para a realização deste estudo comparado. Para tanto, as perspectivas teóricas e históricas trilhadas neste capítulo, configuram-se como subsídios essenciais para investigarmos as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, no campo da formação inicial e continuada, dos professores da educação infantil, uma vez que tal procedimento permitirá apontar e discutir as proximidades e os distanciamentos existentes nas políticas para a infância, em ambos os países, nos capítulos que seguem.

¹⁰⁴ a) uma estrutura de 6 (seis) anos para o nível de ensino primário e 6 (seis) anos para o nível de ensino secundário ou b) uma estrutura de sete (7) anos para o nível de ensino primário e cinco (5) anos para o nível de ensino secundário. (tradução da autora).

**CAPÍTULO 2 - Educação Infantil e Formação Docente:
Do Contexto Latino-Americano às Realidades Nacionais de Brasil e Argentina**

Com o avanço das ciências sobre o desenvolvimento infantil, a formação da inteligência, e sobre a construção do conhecimento a partir do nascimento, uma nova luz fez ressaltar a importância dos primeiros seis anos de vida sob o ponto de vista educacional. A educação infantil, já não mais dos 4 aos 6 anos, mas a partir do nascimento, ganhou destaque no mundo todo e também no Brasil.
DIDONET, 2010, p.22.

No capítulo anterior, discutimos e investigamos o cenário de estabelecimento das políticas de educação no Brasil e na Argentina e seus reflexos na educação infantil, bem como na formação de seus professores, a partir da análise da legislação educacional federal, de ambos os países. Para tanto, destacamos as medidas legais, que refletiram na estruturação das políticas para a infância e/ou para formação dos docentes, dessa etapa educativa. Além disso, enfocamos a estrutura e a organização dos Sistemas Educacionais Nacionais, apresentando o lugar da educação infantil dentro desse contexto.

Neste capítulo, nossos estudos estão direcionados, primeiramente, à educação infantil no âmbito latino-americano, em que trabalhamos questões relacionadas à concepção de criança e infância, ao direito à educação e à escolaridade obrigatória.

Em seguida, demonstramos as características da educação infantil no Brasil e na Argentina, na tentativa de compreender a finalidade desse nível educativo, seus propósitos políticos e pedagógicos, seus delineamentos curriculares, bem como identificamos as alternativas e modelos de financiamento educacional, para a primeira infância nos dois países pesquisados.

Por fim, cientes de que a formação dos professores da educação infantil tem sido uma “preocupação constante por parte dos sistemas educacionais, de estudiosos da área e até mesmo de pessoas leigas, preocupadas com a qualidade do atendimento educacional nesse nível de ensino” (BREJO, 2007, p.79), sinalizamos sua importância por meio da descrição do conceito de formação inicial e de formação continuada, abordando ainda, as especificidades da docência na educação infantil.

Dito isto, nosso intuito foi realizar um movimento aprofundado de análise, a partir de uma visão macro das políticas educacionais para a primeira infância, uma vez que partimos da perspectiva latino-americana, para depois contextualizarmos as realidades da educação infantil e da formação inicial e continuada de seus professores, no Brasil e na Argentina, na busca de compreender o papel do Estado na formulação e implementação dessas políticas.

2.1- A Primeira Infância no Contexto da América Latina

A primeira infância¹⁰⁵, faixa etária que se inicia desde o nascimento, até os seis anos de idade, tem sido centro de atenção por parte das agendas governamentais latino-americanas, das agências de cooperação, dos organismos internacionais e da sociedade civil, nos últimos vinte anos. Mais precisamente, a partir dos anos de 1990, quando a Convenção sobre os Direitos da Criança (de 20 de novembro de 1989) adotada pelas Nações Unidas tornou-se lei internacional, uma vez que o documento estabelece os direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais de todas as crianças.

Ao lado da Convenção, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990, também representou um marco na história da educação na América Latina, por ter reiterado que a educação é um direito de todos e principalmente por ter assumido o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas: crianças, jovens e adultos.

Dez anos após a Conferência, o Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000), reafirmou a preocupação com a promoção da educação para todos, desde a primeira infância, estabelecendo metas que devem ser cumpridas até o ano de 2015, pelos governos nacionais, no que se refere a garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade.

Tais acontecimentos contribuíram para que o poder público ampliasse seu interesse pelas crianças de zero a seis anos, principalmente porque

La primera infancia remite a un período muy particular. Se trata de un momento de especial vulnerabilidad y, a la vez, es el tiempo en el cual se crean las bases para el desarrollo físico, mental y emocional futuro. Por esta razón, el cuidado y la atención prodigados durante este período tienen una importancia vital. Estos cuidados tempranos repercuten en la evolución del niño, en su capacidad de

¹⁰⁵ De acordo com o texto “Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI”: “En la mayor parte de los casos, la primera infancia está integrada por la población menor de 6 años [...]” Romero (2009, p.40). / “Políticas de primeira infância em Iberoamérica: avanços e desafios no século XXI”: Na maior parte dos casos, a primeira infância está integrada pela população menor de 6 anos [...]” (tradução da autora).

aprender y de regular sus emociones¹⁰⁶ (Organización de los Estados Iberoamericanos - OEI, 2009, p.12).

Nesse sentido, a primeira infância passou a ser reconhecida como uma etapa de grande importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, físicas e sociais da criança, tornando-se alvo de políticas socioeducativas, sobretudo na América Latina, onde, conforme os estudos do SITEAL, da IPE-UNESCO Buenos Aires e da OEI (2009)¹⁰⁷ nascem diariamente cerca de trinta mil crianças.

Daí o interesse dos organismos internacionais em desenvolverem políticas, que contemplem os seis primeiros anos de vida da criança, em países emergentes como os latino-americanos, principalmente porque, se utilizam do argumento que é preciso investir no período em que as crianças são mais vulneráveis e estão desenvolvendo suas capacidades de aprendizado.

De acordo com Lázaro (2010), foi a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) que teve início, o período das reformas educacionais na América Latina, impulsionando os governos dos países e as organizações multilaterais a depositarem maior interesse pelos problemas da primeira infância. Mesmo porque, a educação inicial é a etapa escolar que apresenta mais desigualdade, tanto no acesso como na qualidade da educação, por ter sido pouco priorizada nas políticas públicas dos países latino-americanos, cujas ações governamentais estiveram concentradas na “[...] reducción del analfabetismo y el incremento de las tasas de escolarización en el nivel de primaria”¹⁰⁸ (LÁZARO, 2010, p.252) e deixaram de lado a formulação e a implementação de políticas para a educação infantil.

Esse contexto propiciou a promulgação das leis de proteção à infância e adolescência, na América Latina, que influenciados pela CDC reconheceram “[...] las responsabilidades del

¹⁰⁶A Primeira infância refere-se a um período muito particular. Trata-se de um momento de especial vulnerabilidade, e ao mesmo tempo, é o momento no qual se criam as bases para o desenvolvimento físico, mental e emocional futuro. Por esta razão, o cuidado e a atenção em abundância durante este período tem uma importância vital. Estes cuidados antecipados auxiliam na evolução da criança, em sua capacidade de aprender e de administrar suas emoções. Organização dos Estados Iberoamericanos. (tradução da autora).

¹⁰⁷As siglas significam respectivamente: Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina; Instituto Internacional de Planejamento da Educação- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sede de Buenos Aires e Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁰⁸ “[...] na redução do analfabetismo e no aumento das taxas de escolarização do nível primário”. (tradução da autora).

Estado, de la sociedad y de la familia en políticas encaminadas a atender las necesidades de la población infantil más vulnerable”¹⁰⁹ (DÁVILA; NAYA; LAUZURIKA, 2010, p.201).

Assim, países como Brasil, Bolívia, Costa Rica, Honduras, Nicarágua e Panamá, tiveram suas leis de proteção sancionadas entre os anos de 1990 e 1999, enquanto a Argentina, a Colômbia, El Salvador, o Equador, a Guatemala, o México, o Paraguai, o Peru, a República Dominicana, o Uruguai e a Venezuela, entre os anos 2000 e 2009 (DÁVILA; NAYA; LAUZURIKA, 2010).

No Brasil, a lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, foi promulgada no ano de 1990, com o título Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei n.8.069). A medida legal “[...] foca realmente a criança e o adolescente e não o modelo familiar, como era observado nas políticas sociais implantadas anteriormente, reafirmando princípios de direitos destacados pela Constituição” (BREJO, 2007, p.54), bem como apresenta um capítulo específico que trata do direito à educação, o qual assinala que é dever do Estado atender às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Na Argentina, Lei de “Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes,” (Lei n. 26.061) foi promulgada em 2005, destacando em seu artigo 15, a educação enquanto responsabilidade do Estado, no qual enfatiza que

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales[...].¹¹⁰

Entretanto, não se refere à educação inicial de forma explícita, como o texto do ECA no Brasil, deixando subentendido que ao tratar do tema educação, já está englobando todos os níveis de ensino, que contemplam a faixa etária até os dezoito anos.

Cerca de vinte anos após a CDC, o documento Panorama Social da América Latina (2010), elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), aponta

¹⁰⁹ “[...] as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família nas políticas encaminhadas a atender as necessidades da população infantil mais vulnerável”. (tradução da autora).

¹¹⁰ As meninas, meninos e adolescentes têm direitos à educação pública e gratuita, atendendo ao seu desenvolvimento integral, sua preparação para o exercício da cidadania, sua formação para a convivência democrática e o trabalho, respeitando sua identidade cultural e língua de origem, sua liberdade de criação e o desenvolvimento máximo das suas competências individuais [...]. (tradução da autora).

que muitas mudanças estão ocorrendo no campo educação infantil, uma vez que esta etapa de ensino tem conquistado, cada vez mais, um lugar de destaque na agenda dos países latino-americanos

[...] dada a evidência do seu impacto positivo nas trajetórias ao longo dos ciclos posteriores. [E], ainda que as desigualdades socioeconômicas não pareçam muito relevantes na assistência ao final do ciclo pré-escolar (3 a 5 anos), existe alguma evidência proveniente das pesquisas de domicílios de que as desigualdades são mais amplas em menores idades. (CEPAL, 2010, p.25).

Com isso, garantir a frequência das crianças pequenas na educação inicial, passou a ser de interesse tanto dos governos, como dos organismos internacionais, na medida em que o objetivo principal é diminuir a pobreza e a desigualdade do acesso à educação, sobretudo porque “[...] en América Latina, nacen anualmente 11 millones de niños; [y] cerca de 400 mil mueren antes de cumplir los 5 años de edad”¹¹¹ (SITEAL; IPE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009, p.53).

2.1.1- Concepção de Criança e Infância

Considera-se menor na América Latina, a faixa etária que compreende desde o nascimento até os dezoito anos de idade. Esta definição tornou-se predominante nos países latino-americanos, a fim de respeitar: o que foi acordado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que afirma que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos” (UNICEF, 2004, p.6), bem como as determinações jurídicas presentes nas leis e/ou códigos de proteção à infância e adolescência dos países, embora sejam diferentes as denominações, de acordo com a faixa etária, sendo categorizadas como: criança, jovem ou adolescente.

Segundo os estudos de Dávila, Naya, e Lauzurika (2010), quase todas as leis de proteção à infância marcam um limite de idade, ou seja, utiliza-se o termo criança para aquelas até os doze anos e, introduz-se a categoria jovem ou adolescente, para aqueles entre doze e dezoito anos de idade.

¹¹¹ “[...] na América Latina nascem 11 milhões de crianças anualmente; [e] cerca de 400 mil morrem antes de completar os 5 anos de idade”. (tradução da autora).

Entretanto, existem algumas diferenças entre as leis e códigos de proteção, da América Latina, no que se refere ao início e término da infância, isto é, a partir de que momento da vida entende-se a criança como um sujeito de direitos e deveres e em que idade, passa a ser considerada jovem ou adolescente.

Deste modo, países como: Argentina, Bolívia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala e Panamá consideram como criança, desde a concepção, outros como Colômbia, Honduras, Peru e República Dominicana somente a partir do nascimento e há ainda aqueles, que não especificam o início, como Brasil¹¹², México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Venezuela (SITEAL; IPEE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009).

O mesmo ocorre com a finalização da infância, que termina aos onze anos no Equador; aos doze anos na Bolívia, no Brasil, na Colômbia, na Costa Rica, em El Salvador, no México, na Nicarágua, no Peru, na República Dominicana, na Venezuela e em Honduras (até doze anos para os meninos e quatorze para as meninas); aos treze anos no Panamá, no Paraguai e no Uruguai e, aos quatorze anos na Argentina¹¹³. (SITEAL; IPEE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009).

Deste modo, apesar dos países latino-americanos possuírem um limite legal comum, em que o início da adolescência varia entre os onze e quatorze anos, conforme a legislação vigente em cada região e, ainda um consenso, com relação a maioridade que ocorre após os dezoito anos de idade, é preciso considerar que a

[...] elección de una definición de “niño” implica, claramente, una declaración de orden político de los Estados en sus leyes, ya que en esa elección se encuentra comprendido el debate sobre el inicio de la vida, un tema extremadamente sensible [...]¹¹⁴ (SITEAL; IPEE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009, p. 79).

Nesse sentido, é relevante assinalar que a concepção de criança e infância vai além do estabelecimento da faixa etária que a envolve, uma vez que a partir da ratificação da CDC pelos

¹¹² No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu artigo 2º, concebe como criança “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

¹¹³ Na Argentina, a idade de finalização da infância não está descrita na Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes (Lei n. 26.061/2005), mas no “Código Civil da Nação Argentina” (Lei n.340) que determina no seu artigo 127 que: “Son menores impúberes los que aún no tuvieren la edad de CATORCE (14) años cumplidos [...]”. / São crianças os que ainda não tiverem a idade de quatorze (14) anos completos [...] (tradução da autora).

¹¹⁴ [...] eleição de uma definição de “criança” implica, claramente, uma declaração de ordem política dos estados em suas leis, já que nessa eleição encontra-se compreendido o debate sobre o início da vida, um tema extremamente sensível [...]. (tradução a autora).

países da América Latina, esta passou a ser concebida pelo texto da lei, como sujeito de direitos, em que cabe ao poder público atender suas necessidades referentes à educação, cuidado, saúde e proteção, com vistas a proporcionar seu bem estar. Mesmo porque a criança

Caracteriza-se como um ser humano em fase de crescimento, dotado de inteligência, capacidades, limites e, principalmente, que possui suas especificidades particulares, pois é um ser singular, social e histórico, que sofre influências do meio social em que vive, mas que também o influencia (BREJO, 2007, p.157).

Por isto, a primeira infância representa muito mais que o período de vida compreendido entre zero e seis anos de idade, na medida em que corresponde ao momento em que a criança passa por diferentes processos de interação social e amadurecimento, bem como estabelece as bases cognitivas e emocionais, que a acompanharão no decorrer de seu desenvolvimento.

Daí a importância dos governos nacionais assumirem suas responsabilidades, no que se refere a oferecer instituições de ensino, que atendam às necessidades básicas da infância, contribuindo para a sua aprendizagem e maturação.

2.1.2- Do Direito a Educação na primeira infância à Escolaridade Obrigatória

O reconhecimento da educação como um direito e dever do poder público, perpassa uma série de questões, que precisam ser analisadas com bastante cautela. Principalmente porque, oferecer educação gratuita à faixa etária cujo ensino é obrigatório, de acordo com a legislação educacional de cada país, significa que esse direito não está sendo usufruído por todas as pessoas, uma vez que os governos empenham-se em oferecer vagas suficientes, apenas para os níveis onde existe obrigatoriedade, deixando para segundo plano os níveis que são facultativos.

No que se refere à educação infantil, etapa de ensino a qual se direciona o presente estudo, podemos afirmar que o direito à educação deixa de contemplar muitas crianças, que acabam ficando à margem dos sistemas educativos. Devido à postura dos governos latino-americanos que somente começaram a depositar esforços para implantar progressivamente a educação obrigatória a partir da primeira infância, em meados dos anos de 1990.

No entanto, ao concebermos a educação como a melhor maneira de humanizar “[...] os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (DIAS, 2007, p. 441), na medida em que é um direito intransferível, indispensável e permanente que deve ser oferecido a qualquer indivíduo.

Desse ponto de vista, a análise do conceito de direito à educação passa a estar intimamente ligada à questão da educação obrigatória e, envolve “[...] necessariamente, a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa [...]” (DIAS, 2007, p. 441).

Para tanto, ao incorporarmos esse princípio de direito à educação, duas constatações podemos realizar: A primeira é que o direito torna-se totalmente abstrato,¹¹⁵ quando é determinado pela lei e o indivíduo não desfruta deste, por uma série de motivos como, por exemplo, a ausência de vagas nas escolas ou o difícil acesso de deslocamento aliado à falta de condições materiais; A segunda, é que o direito a educação caracteriza-se como concreto, quando os alunos estão matriculados em uma instituição de ensino e recebem atendimento educacional que ofereça oportunidade de desenvolvimento intelectual, físico e social.

Assim, o gozo do direito concreto a educação encontra-se vinculado à obrigatoriedade do ensino, pois, sendo a educação obrigatória, o poder público tem a responsabilidade de disponibilizar vagas suficientes para todas as crianças.

Deste modo, trabalhamos aqui com as categorias do direito abstrato e do direito concreto à educação, não no sentido de ordem jurídica, que se desmembra em direito penal, administrativo, civil, comercial, entre outros. Mas sim, no sentido de ilustrar que o direito é abstrato: quando as medidas legais mesmo afirmando que direito à educação é para todos e deixam de atender muitas crianças em seus sistemas educacionais. Por outro lado, o direito é concreto na medida em que as crianças fazem jus a esse direito educacional, frequentando a escola.

Com efeito, cabe reiterar que o direito concreto a educação para o campo da primeira infância, perpassa também,

[...] a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento (CAMPOS, M., 2010, p.13-14).

¹¹⁵ Os termos: direito abstrato e direito concreto fundamentam-se em conclusões realizadas pela autora.

Portanto, ao idealizarmos esses princípios que envolvem o direito à educação, destacamos ainda, que para alcançá-los é preciso investimento na formação inicial e continuada dos professores, que lidam com essa faixa etária, bem como em sua valorização salarial, pois são fatores decisivos para a conquista da qualidade¹¹⁶ do ensino.

Desta maneira, após situarmos a questão do direito a educação, faz-se necessário nos aprofundarmos no conceito de educação obrigatória, que, sendo determinada por uma imposição legal, leva os governos a estabelecerem a organização, a estrutura e o funcionamento da educação em seu país (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000), estando normalmente relacionadas a prioridades políticas como:

El acceso universal, la permanencia, la democratización de la enseñanza y el abandono escolar. El analfabetismo. El bilingüismo. El aislamiento geográfico y cultural. La elevación de los niveles de rendimiento. La incorporación de nuevas destrezas, valores contenidos y aprendizajes específicos relacionados con determinados grupos de edades y con los avances tecnológicos y científicos. La disminución de los índices de repetición. El control del abandono escolar. La preparación técnica de jóvenes para la inserción en el mundo del trabajo, como también para su acreditación para el empleo. La educación de adultos. Las necesidades y prioridades para el desarrollo del país. El paro y el empleo. La secuencia lógica y la articulación entre niveles de enseñanza dentro el sistema educativo. La necesidad de extender el período temporal de lo que se comprende por obligatoria para adecuarlo a las necesidades de organización y funcionamiento del propio sistema, y ajustarlo a las relaciones entre oferta y demanda. Las necesidades de integración del país y su sistema educativo al contexto global internacional¹¹⁷ (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000, p.15-16).

A partir do exposto, podemos inferir que dentre as prioridades políticas, que foram levadas em consideração pelos governos da América Latina para que tivesse início o processo de obrigatoriedade para o nível inicial, estão: A incorporação de novas habilidades, valores e

¹¹⁶ Ao falarmos em qualidade da educação, estamos assumindo a definição descrita por Dias (2007, p.451) a qual significa “[...] o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. [passando] necessariamente, pelo investimento em infra-estrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores”.

¹¹⁷ O acesso universal, a permanência, a democratização do ensino e o abandono escolar. O analfabetismo. O bilinguismo. O isolamento geográfico e cultural. A elevação dos níveis de rendimento. A incorporação de novas habilidades, valores e conteúdos de aprendizagem específicos relacionados com determinados grupos de idade e com os avanços tecnológicos e científicos. A diminuição dos índices de repetência. O controle do abandono escolar. A preparação técnica de jovens para a inserção no mundo do trabalho, como também para a sua aceitação para o emprego. A educação de adultos. As necessidades e prioridades para o desenvolvimento do país. O desemprego e o emprego. A sequência lógica e a articulação entre níveis de ensino dentro o sistema educativo. A necessidade de estender o período transitório do que se compreende por obrigatório para adequá-lo às necessidades de organização e funcionamento do próprio sistema, e ajustá-lo às relações entre oferta e demanda. As necessidades de integração do país e seu sistema educativo ao contexto global internacional. (tradução da autora).

conteúdos de aprendizagem específicos, relacionados com determinados grupos de idade e os avanços científicos e tecnológicos; A diminuição nas taxas de repetência aliada à necessidade de elevar as taxas de desempenho, nos níveis de ensino subsequentes; A sequência lógica e a relação entre as etapas de ensino, no sistema educativo e a necessária integração dos países e seus sistemas de ensino ao contexto internacional global (AGUILAR; BEDMAR; CRESPO, 2000).

Mesmo porque, a importância da criança frequentar a escola, a partir de seus primeiros anos de vida, tem sido comprovada por diversos estudos, que asseguram que a educação na primeira infância “[...] tiende a mejorar la preparación de los niños para la educación primaria, resultando en un mejor rendimiento académico en educación primaria, y en algunos casos secundaria [...]”¹¹⁸ (VEGAS et al., 2006, p.1), bem como incentivada por organismos internacionais que desenvolvem “[...] argumentos para sensibilizar [los países] sobre la necesidad de mayor inversión y más focalización en este grupo etario”¹¹⁹ (ROMERO, 2009, p.40). Impulsionado assim, os governos latino-americanos a buscarem alternativas para a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil, uma vez que “[...] ampliar o acesso à educação pré-escolar pode melhorar tanto o desempenho geral como a equidade, reduzindo disparidades socioeconômicas entre os estudantes [...]” (OCDE, 2011, p.4).

Nesse sentido, a primeira iniciativa do poder público para a efetivação do ensino obrigatório, desde a educação inicial, foi a promulgação de leis educacionais nacionais que determinaram a universalização¹²⁰ de pelo menos, o último ano desse nível de ensino, que corresponde a idade de cinco anos, na maioria dos países da América Latina. Deste modo, a educação obrigatória está presente em doze países latino-americanos, como podemos verificar no quadro a seguir.

¹¹⁸ “[...] tende a melhorar a preparação das crianças para a educação primária, resultando em um melhor desempenho acadêmico na educação primária, e em alguns casos na secundária [...]”. (tradução da autora).

¹¹⁹ “[...] argumentos para sensibilizar [os países] sobre a necessidade de maior investimento e mais focalização neste grupo etário”. (tradução da autora).

¹²⁰ Assim como Dias (2007, p. 449), entendemos que a universalização do ensino representa “[...] o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola. Na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação”.

Quadro 6 – Países da América Latina que estabeleceram Educação Obrigatória para o Nível Inicial

País	Lei e ano de sua promulgação	Idade a qual se inicia a Obrigatoriedade	Idade que compreende o nível inicial e sua denominação
Argentina	Lei Federal de Educação - 1993	5	45 dias a 5 anos – Educação Inicial
Brasil	Emenda Constitucional nº 59 - 2009	4	0 a 5 anos – Educação Infantil
Colômbia	Lei Geral de Educação - 1994	5	0 a 5 anos – Educação Pré-escolar
Costa Rica	Lei Fundamental de Educação -1997	4	0 a 6 anos – Educação Pré-escolar
El Salvador	Lei Geral de Educação - 1990	4	0 a 6 anos - Educação Inicial
México	Lei Geral de Educação - 1993	5	0 a 5 anos - Educação Inicial
Panamá	Lei Orgânica de Educação - 1995	4	0 a 5 anos - Educação Pré-escolar
Paraguai	Lei Geral de Educação - 1998	5	0 a 5 anos Educação Inicial e Pré-escolar
Peru	Lei Geral de Educação - 2003	3	0 a 5 anos - Educação Inicial
República Dominicana	Lei Geral de Educação - 1996	5	0 a 6 anos- Educação Inicial
Uruguai	Lei de Educação - 2008	4	0 a 5 anos - Educação na Primeira Infância e Inicial
Venezuela	Lei Orgânica de Educação- 1999	5	0 a 5 anos – Educação Pré-escolar

Fontes: LÁZARO, 2010, p. 258 e SITEAL; IPE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009, p. 142. (Elaborado pela autora).

Como podemos observar, o quadro 6 indica que em seis países da América Latina a educação obrigatória tem início aos cinco anos de idade, estando entre eles a Argentina, a Colômbia, o México, o Paraguai, a República Dominicana e a Venezuela. Já no Brasil, na Costa, em El Salvador, no Panamá e no Uruguai inicia-se aos quatro anos de idade e, somente no Peru aos três anos de idade.

No entanto, apesar da importância das leis gerais da educação terem estabelecido a obrigatoriedade do ensino na educação inicial, em pelo menos um ano, cabe considerar, que nem sempre as intencionalidades expressas na legislação são realmente efetivadas na prática. No Brasil, por exemplo, os municípios terão até o ano de 2016 para adequarem-se à lei, enquanto na Argentina a universalização do ensino aos cinco anos de idade, já é uma realidade.

No que concerne à denominação utilizada pelos países para o nível inicial, verifica-se que grande parte dos países faz uso do termo educação inicial, ou educação pré-escolar, onde, somente no Brasil é chamado de educação infantil.

A esse respeito, Didonet (2010) esclarece que a terminologia adotada em nosso país não é adequada, tendo em vista que

“Infantil” provém de in-fans. “Infante” é o que não fala (in: “não”; fans: da raiz latina fari, “falar”)¹⁷. Etimologicamente, “infantil” seria o período da vida caracterizado pela ausência da fala. O termo mudou de significado ao longo do tempo, mas não deixa de aludir a uma concepção ultrapassada da criança como um ser que nasce desprovido de tudo aquilo que caracteriza o adulto: não sabe expressar o que quer, não sabe fazer as coisas, incompetente, insegura, imatura, incapaz, em tudo e para tudo dependente do adulto. Ou seja, uma soma de in, de “nãos”, de ausências. (Didonet, 2010, p.24).

Ocorre que, a nomenclatura educação infantil não condiz com a concepção de criança, a qual esta já nasce dotada de inúmeras potencialidades, que precisam ser despertadas e/ou trabalhadas no ambiente escolar. Ao contrário, nega suas capacidades enquanto sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

Nota-se ainda no quadro 6, que as leis nacionais de educação, que determinaram a obrigatoriedade, na maioria dos países latino-americanos, provêm da década de 1990, com exceção de Brasil (2009), Peru (2003) e Uruguai (2008). Fato este, que confirma a influência da CDC (1989), que se caracterizou como a mola propulsora, isto é, como a responsável por muitas mudanças ocorridas no espaço da primeira infância, haja vista que uma série de medidas legais foram promulgadas tendo por meta o alcance da universalidade na educação inicial.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade na educação infantil, a partir dos três, quatro ou cinco anos de idade, de acordo com a legislação vigente em cada país da América Latina, tenha se configurado como um grande avanço, esta também desencadeou um

processo nevrálgico, para a faixa etária em que educação obrigatória ainda não é uma realidade. Pois, a maioria dos governos desses países tornou-se incapaz de atender grande parte da população compreendida entre os zero e três anos, uma vez que privilegiam a demanda de crianças maiores, onde há obrigatoriedade.

Esse processo culminou na chamada “segmentação da educação infantil¹²¹”, consequência da implantação da obrigatoriedade do ensino, nos anos finais da educação inicial, que tem provocado uma cisão entre creche e pré-escola, no sentido de reforçar “[...] dualidades históricas que tendem a priorizar a educação das crianças em idades mais próximas da escolarização, em detrimento daquelas com menos de três anos de idade” (CAMPOS, R., 2009, p.3).

Por essas razões, a universalidade do ensino para crianças menores de três anos, ainda nos parece distante, permanecendo no plano do direito abstrato, tendo em vista que, embora possuam o direito à educação, não fazem uso deste.

No entanto, é oportuno utilizarmos a analogia do “barco a vapor”¹²², que para locomover-se, necessita antes, esquentar os motores, para posteriormente andar e chegar ao seu destino. O mesmo ocorre com a educação infantil, que nesse caso é o barco e seus motores em processo de aquecimento, a obrigatoriedade do ensino *nas idades finais* dessa etapa educativa. Neste sentido, é preciso percorrer um longo caminho permeado de dúvidas e incertezas, durante a implementação da obrigatoriedade, até que se consiga, efetivamente, universalizar a educação inicial.

É bem verdade que não podemos obrigar crianças pequeninas de zero, um, dois, três anos a frequentarem a escola, uma vez que elas possuem o direito e não a obrigação de participarem das instituições de ensino. Tal obrigação pertence, ao Estado que deve oferecer vagas suficientes, atendendo a esse direito (DIDONET, 2006).

Em linhas gerais, espera-se que a obrigatoriedade do ensino para a primeira infância, nos países da América Latina, contribua para o alcance da universalidade, bem como que seja capaz de ir além da categoria do direito abstrato, constituindo-se como direito concreto, a partir de ações coerentes e responsáveis, mesmo porque

¹²¹ Termo utilizado por Roselane Fátima Campos, pesquisadora sobre educação infantil na América Latina e professora da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC).

¹²² Analogia criada pela autora, por acreditar que a obrigatoriedade do ensino na educação infantil seja a maneira pela qual se alcançará, paulatinamente, a universalização.

El carácter de obligatoriedad de un servicio educativo, establecido a partir de la mayoría de las leyes de educación, constituye uno de los elementos claves en el proceso de consolidación de la ampliación de la cobertura de dicho servicio y plantea un claro desafío que compromete severamente la responsabilidad del Estado como garante de los derechos y de las condiciones de posibilidad de tal servicio educativo¹²³ (SITEAL; IIPE-UNESCO Buenos Aires; OEI, 2009, p.141).

2.2- Características da Educação Infantil no Brasil e na Argentina: Definição, Finalidade e Propósito Político/Pedagógico

No Brasil, a educação infantil conforme a LDB (Lei n. 9.394/96) é concebida como a primeira etapa da educação básica e destina-se a atender crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em instituições educacionais públicas ou privadas, específicas para duas faixas etárias: em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Sua finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral da primeira infância, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, na busca de complementar as experiências educacionais adquiridas, na família e na comunidade.

Neste sentido, a criança configura-se como o centro do processo educativo, onde o propósito pedagógico deste nível de ensino é estimular o desenvolvimento integral a partir das funções cuidar e educar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – volume 1:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [Enquanto o] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [Pois] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos

¹²³ O caráter de obrigatoriedade de um serviço educativo, estabelecido a partir da maioria das leis de educação, constitui um dos elementos chaves no processo de consolidação da ampliação da cobertura desse serviço e planta um claro desafio que compromete severamente a responsabilidade do Estado como financiador dos direitos e das condições de possibilidade de tal serviço educativo. (tradução da autora).

biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde [...] (BRASIL, 1998, v. 1, p.23-24).

Dentro dessa perspectiva, é função dos estabelecimentos educacionais, que oferecem a educação infantil, relacionarem de maneira indissociável e integrada o cuidado e a educação em suas práticas pedagógicas, com vistas a assegurar que todos os aspectos, sejam eles cognitivos, físicos, emocionais ou sociais possam ser trabalhados de forma adequada e equilibrada junto às crianças de zero a cinco anos de idade.

Com efeito, foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que ocorreu o reconhecimento da educação infantil enquanto nível de ensino, com caráter essencialmente pedagógico, em consequência da incorporação das creches aos sistemas educacionais, uma vez que antes, pertenciam ao campo da assistência social.

Porém, é somente com LDB (Lei n.9.394/96), momento em que educação infantil passa a constituir-se como a primeira etapa da educação básica, que a creche ganha destaque e deixa de ser vista exclusivamente como “guardaria de crianças”.

No entanto, mesmo tendo a LDB determinado um prazo de três anos, a contar da data de sua publicação, para que as creches e pré-escolas fossem totalmente integradas aos sistemas de ensino, o que significaria até o final de 1999, observa-se que tal fato ainda não é uma realidade, pois

[...] sob a pressão da demanda, o atendimento à população infantil nas últimas décadas ampliou-se de forma desorganizada, com a criação de instituições “fora” do sistema de ensino público, especialmente em instituições filantrópicas e conveniadas (art. 213 da CF/88), e, ainda, mediante a implantação de “modelos alternativos”, sob critérios de qualidade relativos à infra-estrutura, a recursos humanos e a escolaridade, totalmente passivos de questionamentos (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p.106-107).

Deste modo, embora considerando os avanços conquistados com a promulgação das medidas legais, que estabeleceram os direitos educacionais da primeira infância, ainda que presentes na lei, tais direitos não tem sido atendidos em sua totalidade.

De fato, ao permitir que a educação infantil fosse oferecida em creches, ou “entidades equivalentes” (artigo 30 da LDB), a legislação deu margem para a criação de instituições de

baixo custo, direcionadas ao atendimento da faixa etária de zero a três anos, das quais fazem uso, principalmente, as famílias mais pobres.

E, estando a educação infantil sob a responsabilidade dos municípios, muitos deles optam por dividir sua demanda, sobretudo crianças de zero a três anos, entre as entidades conveniadas, tais como instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais, atitude esta que leva a “[...] segmentação na gestão da Educação Infantil: atendimento público para as idades acima de três anos de idade e atendimento privado através de organizações da sociedade civil [...]” (CAMPOS, R., 2009, p.11), para as crianças menores.

Essa crescente privatização da creche e em alguns casos, até mesmo da pré-escola, em que ambas passam a ser administradas por entidades privadas, muitas vezes, com pouca infraestrutura e com profissionais sem a formação específica, tem como consequência a baixa qualidade do ensino, devido à precarização do trabalho docente atrelado a ambientes desfavoráveis a aprendizagem infantil.

No que se refere à educação obrigatória, no Brasil, tal iniciativa é recente no campo da educação infantil, haja vista que foi instituída a partir da idade pré-escolar até o final do ensino médio, ou seja, dos quatro aos dezessete anos de idade, por meio da Emenda Constitucional nº 59, somente em 11 de novembro de 2009.

Entretanto, a EC n.º 59/2009 é motivo de muita polêmica, pois

[...] apesar de sua importância, foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. De certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no País. Essa novidade foi adotada na esteira da anterior, configurando uma verdadeira cascata de mudanças que incidiram sobre a gestão municipal da educação nesta primeira década do século (CAMPOS, M., 2010, p.11).

Ocorre que, diante desse histórico, a determinação da educação obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade, tem sido atrelada a diversas preocupações, como: a relação entre a obrigatoriedade de oferta e de matrícula, em que segundo a lei, os pais ficam obrigados a

matriculem seus filhos, sem opção de escolha¹²⁴; a incerteza de que esta seja alcançada mediante um ensino de baixa qualidade, com salas de aula com um número excessivo de alunos e ainda, a dúvida quanto à transferência de crianças, cada vez menores, para as etapas de ensino subsequentes, desrespeitando assim, as especificidades da infância.

Em meio a essas tensões, não se pode desconsiderar que a EC n.º 59/2009 configura-se como uma iniciativa necessária para o alcance de uma futura universalização na pré-escola, em nosso país. Embora, estejamos conscientes das adversidades que a obrigatoriedade poderá trazer para a educação infantil, durante a progressiva implementação da lei, que determinou o ano de 2016 como o prazo máximo para que o poder público adeque seus sistemas de ensino.

No decorrer desse percurso, sabemos que a educação infantil poderá deparar-se de um lado com um “forte desestímulo à oferta de vagas em creches” (CAMPOS, M., 2010, p.12), por parte dos municípios, que podem vir a privilegiar o atendimento às crianças de quatro e cinco anos e, de outro, com um grande comprometimento na formação dos professores, uma vez que a população de zero a três anos tem sido entregue a entidades “sem fins lucrativos”, muitas vezes, com um corpo docente desprovido dos conhecimentos necessários para o trabalho, junto à primeira infância.

Apesar disso, acreditamos que tais problemas precisam ser enfrentados, mesmo porque, esse é um momento de construção, em que a medida legal representa o primeiro, de muitos outros passos, para que o acesso à educação seja realmente usufruído por todas as crianças.

Na Argentina, a educação inicial corresponde à educação infantil no Brasil e constitui-se como uma unidade pedagógica, isto é, que possui como proposta o ensino e a aprendizagem, estando direcionada a crianças de quarenta e cinco dias a cinco anos de idade, sendo obrigatório o último ano.

É o primeiro, dos quatro níveis de ensino, que compõem o sistema educacional argentino, sendo oferecido tanto em instituições de gestão estatal, quanto de gestão privada. Para tanto, está organizado da seguinte forma: em jardins maternos, para crianças de quarenta e cinco dias até dois anos e em jardins de infância, para aquelas que possuem entre três e cinco anos de idade.

¹²⁴ A esse respeito, em entrevista concedida à Revista Educação n.º 171 de julho de 2011, a coordenadora geral de educação infantil do Ministério da Educação Rita de Cássia Coelho, garantiu que "Não estão previstas penalidades para os pais que não matriculem seus filhos, já que o Código Civil não foi alterado. Não iríamos penalizar uma criança que já foi penalizada. A motivação da obrigatoriedade é pela busca de igualdade de oportunidades". Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/171/bem-na-foto-234969-1.asp> > Acesso em: 23 nov. 2011.

As províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires respondem pela educação inicial, na Argentina, possuindo assim, autonomia para determinar a organização das instituições educativas, que atendem a primeira infância, no que se refere: ao número de classes e alunos a serem atendidos, período em sala de aula e serviços complementares como saúde e alimentação.

Os jardins de infância, normalmente são estruturados de acordo com a dependência institucional, dividindo-se em jardins independentes e jardins anexos a escolas primárias, em que “[...] los primeros cuentan con dirección y edificio propio, mientras que en los anexos la conducción está a cargo del director de primaria, es decir, no cuentan con dirección propia del nivel”¹²⁵ (BEZEM; VERA, 2009, p.18).

A finalidade da educação inicial argentina, compreende nove objetivos estabelecidos pela Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006), os quais incluem: a promoção da aprendizagem, a formação integral das crianças pequenas e o desenvolvimento, a partir do jogo e da brincadeira, dos aspectos cognitivos, estéticos, éticos, afetivos, motores e sociais, a fim de que estes favoreçam a criatividade e ampliem as possibilidades de comunicação e expressão infantis.

Assim como no Brasil, a Lei de Educação Nacional da Argentina admite em seu artigo 22, a existência de entidades equivalentes, para desempenhar a função dos jardins maternais por meio da “[...] gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad [...]”¹²⁶.

Ocorre que, o atendimento às crianças da faixa etária de quarenta e cinco dias a dois anos, fica sob a responsabilidade, quase sempre de instituições privadas e deste modo,

[...] los sectores más desfavorecidos son asistidos por sistemas temporarios ofrecidos por programas de subsidios provenientes de la sociedad civil a través de las Organizaciones No Gubernamentales, que una vez cumplido los plazos del subsidio, no garantizan la continuidad de los servicios que no alcanzan a instalarse

¹²⁵ Durante a realização de minha missão de estudos na cidade de Córdoba/Argentina (de 16/09/2010 a 13/10/2010) visitei a escola pública “Jardín de Infantes - Provincia La Rioja”, embora minha tese não se configure como uma pesquisa de campo. Lá observei que o ambiente escolar se encontra dividido em quatro salas de aula, em que duas delas funcionam dentro de uma escola de ensino fundamental. Porém, a diretora da educação inicial é responsável pelas quatro classes, dividindo seu trabalho entre as duas instituições. / “[...] os primeiros contam com administração e edifício próprio, enquanto nos anexos a condução fica a cargo do diretor da primária, ou seja, não contam com administração própria do nível”. (tradução da autora).

¹²⁶ [...] gestão associada das áreas governamentais de desenvolvimento social, saúde e educação, no âmbito da educação informal, para atender integralmente as crianças entre os quarenta cinco (45) dias e os dois (2) anos de idade [...]. (tradução da autora).

como práticas autogestivas por los sectores beneficiados¹²⁷. (DOLAGARAY, 2006, p. 2-3)

Na busca de superar esses problemas, o Plano Nacional de Educação Obrigatória, (Resolução CFE nº 79, de 28 /05/09), que definiu estratégias a serem implementadas para níveis determinados obrigatórios entre os anos de 2009 e 2011, enfocou a necessidade dos jardins maternos (que atendem crianças menores de três anos) serem regulamentados, pois “[...] el sector privado tiene una participación importante sobre la matrícula total: alcanzaba en 2007 el 61%”¹²⁸ (BEZEM; VERA, 2009, p.11). Tal regulamentação faz-se necessária, principalmente porque, de acordo com o próprio Plano, em algumas províncias, esses serviços ainda encontram-se sob a gestão da área de desenvolvimento social.

Ao falarmos em educação obrigatória na Argentina, no que se refere ao nível inicial, a Lei Federal de Educação (Lei n. 24.195/93) determinou que a obrigatoriedade tivesse início para as crianças de cinco anos de idade. Em 2006, a nova Lei de Educação Nacional (n. 26.206 /2006) ratificou essa determinação e acrescentou o compromisso de posteriormente universalizar o ensino para a população de quatro anos de idade.

Da mesma forma que ocorre no Brasil, o Estado argentino fica obrigado a oferecer educação pública e gratuita para a faixa etária, na qual o ensino é obrigatório. Para tanto, as crianças menores (de quarenta e cinco dias a quatro anos), acabam sofrendo o revés dessa obrigatoriedade, uma vez que as províncias preocupam-se, primeiramente, em fornecer escolas para crianças das salas de cinco anos de idade.

Novamente, defrontamo-nos com os princípios do direito à educação, que se dividem em concreto e abstrato. Configurando-se como concreto, para as crianças de cinco anos de idade e, como abstrato, para aquelas de idade inferior.

Deste modo, esse panorama representa uma das características do sistema educacional da Argentina:

¹²⁷ [...] os setores mais desfavorecidos são assistido por sistemas temporários oferecidos por programas de subsídios provenientes da sociedade civil através das Organizações não Governamentais, que uma vez cumprido os prazos do subsídio, não garantem a continuidade dos serviços que por consequência não conseguem instalar-se como práticas autogestivas pelos setores beneficiados. (tradução da autora).

¹²⁸ “[...] o setor privado tem uma participação importante sobre a matrícula total: alcançava em 2007 os 61%”. (tradução da autora).

[...] la existencia de profundas desigualdades. El acceso a la educación inicial, en particular la no obligatoria, [que] está directamente relacionado con la situación socioeconómica de las familias. Es decir, son los niños pertenecientes a hogares pobres los que mayormente se ven excluidos de la educación en sus primeros años de vida¹²⁹ (BEZEM; VERA, 2009, p.11).

Tais desigualdades nos chamam a atenção, na medida em que a obrigatoriedade do ensino, para as crianças de cinco anos de idade na Argentina vigora a mais de uma década e desde então, o problema quanto ao oferecimento de vagas para a população de idade inferior, já existia. E, mesmo o país tendo alcançado no ano de 2009, um alto índice de escolarização, com cerca de 95,8%¹³⁰ das crianças de cinco anos matriculadas nos jardins de infância, uma grande parcela de crianças menores, ainda encontram-se fora dos jardins maternos. Daí a necessidade da “[...] construcción de una agenda pública a favor de esta temática”¹³¹ (BEZEM; VERA, 2009, p.6).

Embora no Brasil, estejamos vivenciando um quadro semelhante, em que faltam vagas para as crianças menores de quatro anos, cabe considerar que a medida legal que determinou a obrigatoriedade é recente, pois foi instituída no ano de 2009. Desta maneira, espera-se que após mais de uma década de sua promulgação, tal problema já tenha sido sanado.

2.2.1- Estrutura da Educação Infantil

A organização da educação infantil no Brasil e da educação inicial na Argentina, é bastante semelhante, embora existam algumas diferenças pontuais.

No que se refere às semelhanças, em ambos os países, a educação para a primeira infância, está dividida em duas etapas: no caso brasileiro, em creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para as de quatro e cinco anos; no caso argentino, em jardins maternels para crianças a partir dos quarenta e cinco dias até dois anos e jardins de infância para aquelas com idades entre três e cinco anos, como podemos verificar no quadro a seguir.

¹²⁹ [...] a existência de profundas desigualdades. O acesso à educação inicial, em particular a não obrigatória, [que] está diretamente relacionada com a situação sócio-econômica das famílias. Ou seja, são as crianças pertencentes a lares pobres os que em grande parte se vêem excluídos da educação em seus primeiros anos de vida. (tradução da autora).

¹³⁰ Dados obtidos no Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Disponível em: < http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/resumen_esti_nacional.pdf > Acesso em: 24 nov. 2011.

¹³¹ “[...] construcción de una agenda pública a favor desta temática”. (tradução da autora).

Quadro 7 – Estrutura da Educação Infantil / Educação Inicial – Brasil /Argentina

EDUCAÇÃO	BRASIL		ARGENTINA	
Obrigatória	Idade	Nomenclatura	Idade	Nomenclatura
	4 e 5 anos	Pré-Escola	5 anos	Jardins de Infância
			3, 4 anos	
Não Obrigatória	0 a 3 anos	Creche	45 dias a 2 anos	Jardins Maternais

Fonte: Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996; Argentina: Lei de Educação Nacional - Lei n.26.206/2006. (Elaborado pela autora).

Quanto ao nome recebido pelo nível educativo: educação infantil (Brasil) e educação inicial (Argentina), o termo educação, utilizado pelos dois países é bastante adequado, pois é mais amplo que a nomenclatura ensino, tendo em vista que

A educação visa à formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, à formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias. O ensino é um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos (Didonet, 2010, p.20).

No entanto, o conceito de educação é seguido pela palavra “infantil” no Brasil e “inicial” na Argentina, uma diferença que é preciso ser considerada, uma vez que a denominação *inicial* fundamenta melhor o objetivo dessa etapa educativa, pois é por ela que a educação institucionalizada inicia-se. Além disso, “[...] coincide com a expressão usada pela grande maioria dos países latino-americanos” (Didonet, 2010, p.24).

Analisando a estrutura de divisão das etapas educativas, observa-se que, apesar de ambos os países apresentarem duas divisões, não somente a nomenclatura, mas também, as idades que abarcam tais etapas, diferem. No Brasil, recebem o nome de creches, as instituições que atendem os alunos com idades entre zero a três anos; já na Argentina, são chamados de jardins maternais para crianças de quarenta e cinco dias a dois anos. Para tanto, as crianças de quatro e cinco anos

são atendidas em pré-escolas no Brasil e aquelas entre três e cinco anos em jardins de infância, na Argentina.

Assim, a creche tem duração de três anos e a pré-escola de dois anos no Brasil. O contrário ocorre na Argentina, onde os jardins maternos são frequentados por um período de dois anos e os jardins de infância, por três anos. Embora, nos dois países, o nível inicial possua cinco anos de duração.

Outra diferença pontual, diz respeito à educação obrigatória, que é de dois anos no Brasil, com início aos quatro anos; e de um ano na Argentina, isto é, para as crianças de cinco anos de idade.

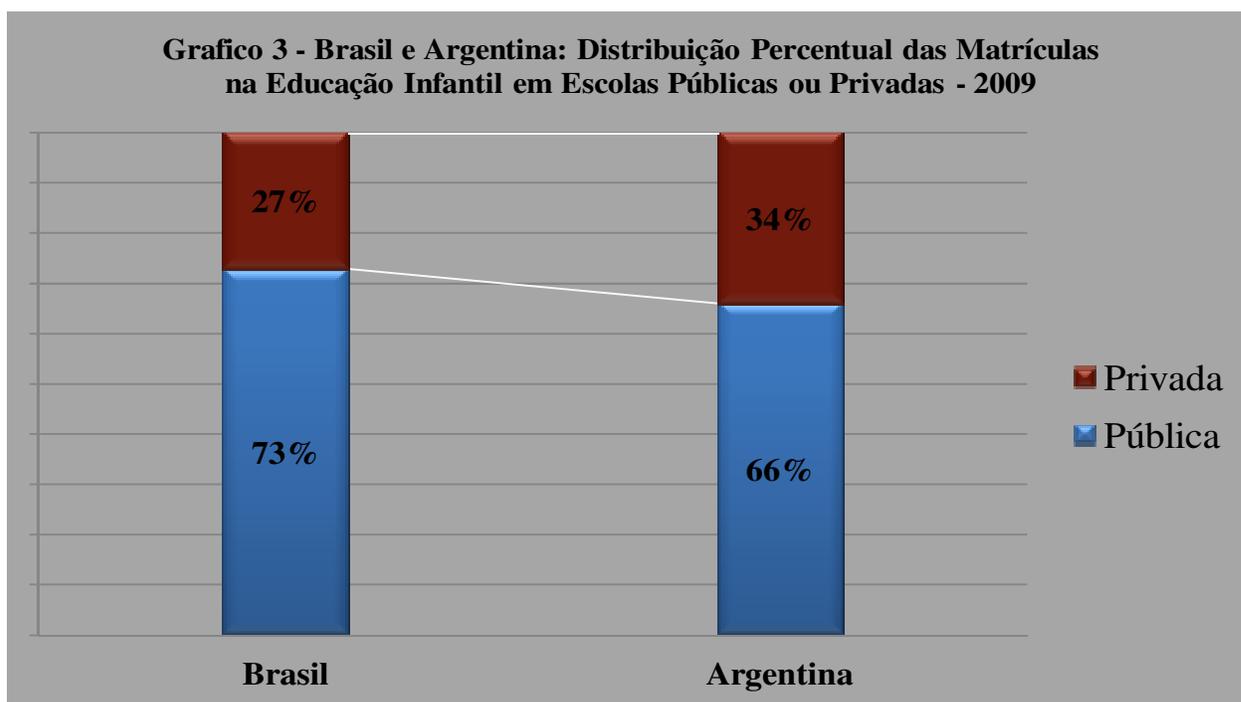
A partir dessas considerações, foi possível identificar tanto as diferenças quanto as semelhanças, com relação à estruturação do nível inicial, nos dois países pesquisados.

No entanto, como se trata de um estudo comparado, tecer considerações sobre a taxa de matrícula, dos alunos atendidos pela educação infantil nesses países, “[...] visando a discutir proximidades e distanciamentos entre as duas realidades” (MARTINS, 2009, p.448), também se faz necessário. Assim, buscamos a partir da tabela e do gráfico a seguir, demonstrar essas informações.

Tabela 4 - Brasil e Argentina: Número de Matrículas na Educação Infantil por Etapas e Redes de Ensino – 2009

Matrícula na Educação Infantil									
Etapas/Rede de Ensino (Pública / Privada)									
BRASIL					ARGENTINA				
Creche		Pré- escola		Total	Jardins Maternais		Jardins de Infância		Total
Pública	Privada	Pública	Privada		Pública	Privada	Pública	Privada	
1.353.736	710.917	3.573.764	1.118.281	6.756.698	32.391	42.251	981.199	471.074	1.526.915
2.064.653		4.692.045			74.642		1.452.273		

Brasil: Sinopse Estatística da Educação Básica- 2010 / Argentina: Dirección Nacional de Información e Avaliação da Qualidade Educacional- DiNIECE - 2009 (Elaborada pela autora).



Brasil: Sinopse Estatística da Educação Básica- 2010 / Argentina: Dirección Nacional de Información e Avaliação da Qualidade Educacional - DINIECE - 2009 (Elaborado pela autora).

Os dados disponíveis na tabela 4, sobre as matrículas na educação infantil, revelam que em 2009, havia um total de 6.756.698 crianças matriculas no Brasil, sendo 2.064.653 em creches e 4.692.045 em pré-escolas. Já na Argentina, o número chegava a 1.526.915, em que 74.642 encontravam-se nos jardins maternais e 1.452.273 nos jardins de infância.

Sendo o objetivo desses dados, demonstrar como estão distribuídos os alunos da primeira infância, nos sistemas educacionais dos dois países, a partir do gráfico 3, é possível notar que 73% das crianças, do Brasil, estão matriculadas no setor público e 27% em escolas privadas. Na Argentina, 66% delas estão em instituições estatais e 34% em privadas.

Como podemos verificar, o setor público abrange o maior número de matrículas nos dois países, uma informação interessante, tendo em vista que existe uma grande preocupação com relação à privatização da educação infantil, sobretudo na creche, por meio das entidades conveniadas.

Entretanto, ao nos reportarmos novamente à tabela 4, observamos que as matrículas, em creche/jardins maternas é bastante inferior às da pré-escola/jardins de infância, uma vez que, não sendo obrigatória a educação para as crianças menores, ou seja, de zero a três anos, os governos tendem a oferecer menos vagas, favorecendo assim, maior presença da rede privada no atendimento a esta faixa etária.

Fato que se confirma, ao percebermos que das 2.064.653 matrículas em creches no Brasil, 710.917 encontra-se em instituições privadas, o que representa que cerca de um terço do total. Na Argentina, mais da metade do atendimento não é prestado por escolas públicas, pois dentre as matrículas dos jardins maternas, 42.251 de um total de 74.642, estão sob a responsabilidade da rede privada.

Nesse sentido, a universalização da educação infantil tanto no Brasil, quanto na Argentina, continua sendo um grande desafio, apesar deste nível de ensino ter ganhado espaço na agenda desses governos, nas últimas duas décadas. No que se refere às creches/jardins maternas, verifica-se que o acesso é mais complicado, daí a importância do desenvolvimento de políticas direcionadas a ampliação das matrículas para essa etapa educativa, que “[...] deve ocorrer em estabelecimentos de educação coletiva da rede pública de ensino e não em instituições privadas de redes conveniadas ou a partir da compra de vagas” (FLORES; SANTOS; KLEMANN, 2010, p. 54).

Mesmo porque, a matrícula dessas crianças em entidades conveniadas pode comprometer a qualidade do atendimento prestado, pois “[...] é comum as creches não estarem incluídas nos programas de formação em serviço oferecidos para as pré-escolas, [principalmente] as creches privadas sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras [...]” (CAMPOS, 2010, p 12).

2.2.2- Delineamentos Pedagógicos e Curriculares

Com o objetivo de unificar a estrutura curricular educacional no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), especificou em seu inciso IV do artigo 9º a necessidade de

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Deste modo, para cumprir a determinação legal, o Ministério da Educação (MEC) ao lado do Conselho Nacional de Educação (CNE) têm o papel de expedir normas, diretrizes e documentos para orientar os níveis e modalidades de ensino a estruturarem suas políticas, projetos e propostas pedagógicas, respeitando os conteúdos mínimos comuns de cada etapa educativa.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definida pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definida pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são responsáveis por orientar as políticas públicas a serem elaboradas para a educação infantil, norteadas ainda, os caminhos para o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos político-pedagógicos.

No que tange a educação infantil, a Resolução nº 4, de 13/07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, enfoca os objetivos relativos ao desenvolvimento das crianças dessa etapa de ensino, no artigo 22, sinalizando que devem ser respeitadas suas singularidades, independente de sua origem, de suas condições físicas, intelectuais e sociais. Desta maneira, aponta a necessidade dos profissionais da educação acolherem as crianças, apoiados nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade, pluralidade e diversidade.

Esta medida legal ressalta ainda, a importância da participação familiar no ambiente educativo e do estabelecimento de parcerias entre família, escola e sociedade. Em seu artigo 24, reconhece que a formação básica, recebida pelo aluno, na educação infantil, reflete no ensino fundamental, aprimorando-se ao longo dos anos e a partir daí, enfatiza que o ensino na primeira infância deverá abranger: o desenvolvimento das habilidades de aprender, mediante a utilização,

do cálculo, da leitura e da escrita, tendo como focos essenciais: a alfabetização, a construção de valores humanos, o estímulo ao vínculo familiar e o respeito recíproco ao outro, para uma harmoniosa vida social.

Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 13/07/2010, por ser direcionada a toda a educação básica, apresenta apenas em linhas gerais, os objetivos da educação infantil e os aspectos que devem ser levados em consideração, durante o trabalho pedagógico, uma vez que os subsídios, para a construção do currículo de educação infantil, encontram-se presentes na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com efeito, as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Resolução nº 5, de 17 /12/2009) vêm complementar e aperfeiçoar as Diretrizes Curriculares de dez anos antes, instituída pela Resolução (CEB nº1/99). Apesar de seu caráter mandatório, as DCNEIs (2009) foram concebidas a partir de discussões junto a pesquisadores, educadores, professores universitários e militantes da área que expuseram seus anseios e opiniões acerca das necessidades pedagógicas e curriculares da educação infantil (OLIVEIRA, Z., 2010).

A função das DCNEIs (2009) é delinear os caminhos a serem observados pelos sistemas educacionais, na organização das propostas pedagógicas destinadas à primeira etapa da educação básica. Dessa forma, configuram-se como instrumento norteador, da estruturação das atividades diárias das instituições de ensino, uma vez que apresentam normativas relativas ao currículo e demais aspectos que perpassam a [...] execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (artigo 2º).

Dentro desse contexto, as DCNEIs expõem a concepção de criança e de currículo que devem ser consideradas pelas instituições de educação infantil, em que a criança precisa ser o ponto principal do planejamento curricular, uma vez que é concebida como um sujeito de direitos e histórico, dotado de capacidades para construir seus próprios conhecimentos, bem como sua identidade pessoal e coletiva. Por isso, o currículo deve estar pautado nas vivências e experiências infantis aliadas aos saberes históricos, culturais, tecnológicos, artísticos, entre outros, que fazem parte do patrimônio social.

Para tanto, a questão pedagógica nas DCNEIs envolve três pontos essenciais: primeiramente, as propostas pedagógicas, que devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a favorecer o acesso das crianças ao conhecimento de diferentes linguagens, permitindo que desfrutem de direitos que abarcam desde proteção, saúde e liberdade até interação

junto a outras crianças; em seguida, as práticas pedagógicas, que devem ser estruturadas nas brincadeiras e interações infantis; e por último, o papel das instituições de educação infantil, as quais cabem estabelecer as formas para acompanhar as ações pedagógicas e para avaliar o desempenho dos alunos, sem objetivo de promoção, seleção ou classificação.

Pelo exposto, verifica-se que o cumprimento das DCNEIs é fundamental para o alcance de um ensino de qualidade, na educação infantil, tendo em vista que foram elaboradas com base nas necessidades infantis. Deste modo, configuram-se como o parâmetro nacional de orientação para a construção das propostas institucionais curriculares e pedagógicas da área.

No entanto, sua efetivação está condicionada a prática docente, uma vez que os professores são os mediadores da aprendizagem, junto às crianças.

Nessa ótica, para atender a proposta das DCNEIs é necessário investir na formação dos professores da primeira infância, com vistas a aprimorar as ações didáticas. Mesmo porque, ainda persistem práticas pedagógicas pautadas em modelos assistencialistas, sobretudo nas creches, que não levam em consideração seu papel de cuidar e educar. Assim, “[...] cabe aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores dar-lhes as melhores condições para [uma] atuação sensível às novas exigências da área” (OLIVEIRA, Z., 2010, p.15).

Na Argentina, no que se refere ao currículo para a educação inicial, a Lei de Educação Nacional (n. 26.206/2006), determinou em seu artigo 85, que o Ministério da Educação, ao lado do Conselho Federal de Educação, fossem responsáveis pela definição de Conteúdos Curriculares Comuns e Núcleos de Aprendizagem Prioritários, para todos os níveis de ensino, em que a escolaridade é obrigatória.

Todavia, no artigo seguinte, a medida legal delegou também às províncias e à Cidade Autônoma de Buenos Aires duas funções: a de firmar seus próprios conteúdos curriculares,¹³² de acordo com as realidades sociais, produtivas e culturais dos estudantes e a de elaborar projetos institucionais, que possibilitem às escolas a construção de suas propostas curriculares. Ressaltando que os conteúdos e propostas devem ser elaborados em consonância aos objetivos nacionais comuns instituídos pela a Lei de Educação Nacional (artigo 86).

Os chamados Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP) foram ratificados pela a Lei de Educação Nacional (n. 26.206/2006), uma vez que já existiam desde 2004, por meio da Resolução n. 214, de 27 de abril de 2004. Em que, o Conselho Federal de Educação, ao lado do

¹³² Também chamados na Argentina de “Diseño Curricular” (Desenho Curricular).

Ministério da Educação, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, assumiram o compromisso de desenvolverem uma política direcionada a unificar o currículo do sistema de ensino nacional, com a criação de núcleos de aprendizagens, desde o nível inicial até o secundário, com o intuito de vencer a fragmentação do ensino no país, bem como de reconstruir uma plataforma curricular comum¹³³.

A partir da Resolução n. 224/2004, duas outras medidas legais efetivaram a criação dos NAP: a Resolução n. 225, de 11 de agosto de 2004, em que se acordou que a eleição das tarefas deveriam ser realizadas por etapas e a Resolução n. 228, de 13 de outubro de 2004, a qual aprovou definitivamente os NAP, para atuarem nos níveis inicial e primário.

Deste modo, os NAP representam um acordo nacional¹³⁴, no qual foram eleitos os saberes essenciais, que devem ser construídos pelos estudantes em cada ano e área de conhecimento, dentro dos níveis de ensino. Para tanto, foram elaborados por representantes políticos, professores e supervisores das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, incluindo ainda, os técnicos do Ministério da Educação (ARGENTINA, 2004d).

Nesse sentido, os NAP são publicações de apoio pedagógico, que englobam um conjunto de conhecimentos dentro da perspectiva nacional, que precisam fazer parte da educação de crianças e jovens, para que todos tenham iguais possibilidades de acesso aos saberes historicamente construídos. Assim, nas províncias e na Cidade Autônoma de Buenos Aires, as quais possuem seus próprios desenhos curriculares, a abordagem realizada pelos Núcleos, leva em consideração as particularidades (culturais, sociais, econômicas), de cada região.

Por essas razões, os NAP para a educação inicial propõem que cada escola promova situações de aprendizagem que favoreçam as crianças: A integração à vida escolar, a partir do conhecimento de si mesma e da autonomia em sala de aula; A participação em diferentes tipos jogos (simbólicos, matemáticos, tradicionais, entre outros) com liberdade de escolha; A exploração de diversas possibilidades de movimento a partir de seu corpo; O conhecimento de hábitos cuidado à saúde e segurança pessoal; o reconhecimento das possibilidades expressivas tais como voz, corpo, produções artísticas e visuais; O desenvolvimento da linguagem oral e

¹³³ Proposta idealizada pela primeira vez, na Lei Federal de Educação (1993) que instituiu os “Conteúdos Básicos Comuns” (CBC).

¹³⁴ O Acordo Federal realizado pelo Ministério da Educação, juntamente com as províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires teve como objetivo identificar as aprendizagens prioritárias para os níveis: inicial, primário e secundário, visando minimizar as desigualdades e unificar o sistema educativo nacional (ARGENTINA, 2004d). Esse acordo deu origem a publicações de cunho pedagógico, que orientam as escolas a identificarem suas próprias aprendizagens prioritárias.

escrita e, o envolvimento em atividades que englobam o ambiente natural, social e tecnológico (ARGENTINA, 2004 d).

Nesta perspectiva, cabe às províncias adequarem os NAP aos seus desenhos curriculares, tendo para isso, a liberdade de incluir questões de interesse específico das escolas e/ou comunidades.

Não obstante, todas as situações de aprendizagem propostas pelos NAP, somente podem ser realizadas a partir do trabalho do professor. Por isso,

Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos (ARGENTINA, 2004 d, p.9-10)¹³⁵.

Daí a importância de se pensar na formação inicial e continuada, dos professores da educação infantil, no Brasil e na Argentina, tendo em vista que uma série de medidas legais acerca do currículo são definidas pelo poder público, em que este, muitas vezes, se esquece que a responsabilidade de colocá-las em prática é do professor. Sobretudo porque, é a formação que “[...] subsidia o trabalho educativo, e é a partir deste que a própria instituição escola é reconhecida ou não, como um espaço capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento e conseqüentemente, o aprendizado dos alunos” (BREJO, 2007, p. 32).

2.2.3- Materiais Curriculares de Apoio Pedagógico

Os governos brasileiro e argentino, com a proposta de direcionar o trabalho pedagógico dos professores da educação infantil, criaram materiais teóricos que apresentam uma estrutura comum, isto é, nacional, de objetivos e orientações didáticas destinados a respaldar a educação junto às crianças.

No Brasil, esses materiais originaram-se no âmbito do Ministério da Educação, no ano de 1998, sendo intitulados de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O documento, segundo o próprio MEC, não possui caráter mandatório, uma vez que foi

¹³⁵ Se faz necessário reposicionar o docente como agente fundamental na transmissão e recriação da cultura, construindo entre escola e sociedade um novo contrato de legitimidade, com garantia de obter aprendizagens socialmente válidas para nossos alunos (tradução da autora).

[...] concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, v. 1, p.5).

Deste modo, apesar de sua adoção pelos sistemas de ensino não ser obrigatória, o RCNEI configurou-se como o único instrumento de apoio didático, em nível nacional, por ter apresentado um conjunto de subsídios e indicações pedagógicas, para o desenvolvimento da prática do profissional da educação infantil.

Assim, o documento inovou a partir do momento em que propôs seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, sobre os quais recomendou que fossem propostas as atividades, para construção das diferentes linguagens, por parte dos alunos da primeira infância. Embora, tenha atropelado as “[...] orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (CERISARA, 2002, p.336).

O que mais chama atenção, é que o RCNEI foi lançado mediante críticas de experientes teóricos da educação infantil, críticas essas, pautadas no pressuposto de que, ao propor os eixos de trabalho, a primeira etapa da educação passava a ser subordinada ao ensino fundamental. “Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p.337).

No entanto, o documento organizado em três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo, teve ampla divulgação dentro dos sistemas de ensino do país, bem como grande aceitação por parte dos professores, que passaram a utilizá-lo como referência em suas práticas pedagógicas. Pois, anteriormente, não possuíam nenhum material capaz de direcionar os trabalhos em sala de aula.

Na Argentina, os materiais de apoio pedagógico, denominados “Série Cadernos para Sala de Aula” surgiram no bojo dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários, que objetivavam garantir uma base comum de conhecimentos, para todas as crianças do país.

Desse modo, de acordo com informações do Ministério da Educação Nacional¹³⁶, os documentos constituem-se como instrumentos de apoio ao desenvolvimento curricular e destinam-se particularmente, aos professores da educação inicial, uma vez que têm como pretensão subsidiar a prática pedagógica em sala de aula, demonstrando diversas possibilidades de ensino, que incluem problemas, casos e sequencias didáticas, além de experiências docentes.

Dentro dessa perspectiva, em 2006, dois anos após a criação dos NAP (Resoluções CFCyE Nos. 214/04, 225/04 e 228/04), o Ministério a Educação publicou o primeiro volume dos Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial, cujo enfoque esteve pautado no trabalho com Jogos e Brinquedos, Narração e Biblioteca, apresentando propostas de itinerários didáticos, com o propósito de incentivar os professores a realizarem sua prática com base nestes temas.

No ano seguinte, em 2007, o segundo volume da série foi lançado, com o intuito de demonstrar aos docentes a importância de desenvolver atividades amparadas em duas propostas didáticas intituladas de: “Zona Fantástica”, que compreende a estimulação da linguagem artística, plástica e literal em sala de aula, a fim de tornar os momentos de aprendizagem descontraídos e, “Números em Jogo”, que envolve a concentração por meio de exercícios lúdicos, que trabalham o raciocínio lógico-matemático nas crianças.

Diante do exposto, podemos perceber que houve preocupação tanto por parte do Brasil, como da Argentina, na definição de metodologias curriculares a serem desenvolvidas pelos professores, no espaço das instituições de educação infantil, uma vez que medidas legais e documentos foram elaborados para que sirvam de base de consulta e análise, durante as mediações pedagógicas.

Entretanto, apesar da importância de ambos os países terem traçado um direcionamento curricular nacional, para que os sistemas de ensino tivessem uma linha de ação pedagógica centrada nos objetivos educacionais de cada país, sabemos que, é preciso primeiramente, considerar que o indivíduo responsável pelo desenvolvimento de tais propostas é o professor, que nem sempre, possui uma formação capaz de subsidiar o trabalho em sala de aula. Afinal,

O dinamismo hoje presente na área de Educação infantil, ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta (OLIVEIRA, Z., 2010, p.15).

¹³⁶ Disponível em: < <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/estrategias-y-recursos/> > Acesso em: 28 nov. 2011.

2.3 - Financiamento para a Educação Infantil

No Brasil, o problema da ausência de recursos financeiros específicos, para a educação infantil, esteve presente no decorrer de sua história, uma vez que o ensino fundamental vinha sendo prioridade, tendo em vista que a legislação determinava como obrigatório apenas esse nível educacional, o que levava o poder público a destinar a este, a maior parte dos recursos.

De fato, o ensino fundamental durante dez anos (1997-2006) contou com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que teve como objetivo

[...] resolver os problemas de financiamento desta etapa do ensino e que, apesar de receber enormes críticas acerca dos desvios de verbas por parte de alguns municípios, para outros setores, contribuiu significativamente para o aumento de matrículas de alunos, maior acesso das crianças mais pobres à escola, aumento na contratação de professores, redução de educadores leigos e descentralização em relação à administração desses recursos (Brejo, 2007, p.58-59).

Por sua vez, a educação infantil sofreu com a falta de financiamento, por ter sido considerada até aquele momento pelo poder público, somente como um nível preparatório para o ingresso no ensino fundamental, haja vista que a própria “[...] legislação contribui, em parte, para essa segmentação e essa hierarquia, pois define [...] a educação infantil, apenas como direito da criança e da família” (DIDONET, 2006, p.31-32).

No entanto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2006, pela Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, trouxe novas expectativas de progresso para a educação infantil, uma vez que o fundo é destinado a toda a educação básica¹³⁷ e não apenas ao ensino fundamental.

Com vigência de quatorze anos, ou seja, de 2007 a 2020, o primeiro objetivo do Fundeb foi substituir o Fundef, que vigorou até 2006. Caracterizado como fundo de origem contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, totalizando vinte e sete Fundos), o Fundeb é composto de parte financeira proveniente de recursos federais e por recursos advindos

¹³⁷ Embora seja importante destacar que, no que se refere à educação infantil, a versão preliminar do anteprojeto de lei deste Fundo, não contemplava a creche, etapa responsável por atender as crianças de zero a três anos. Somente após diversas reivindicações de militantes da primeira infância, que a creche passou a fazer parte do Fundeb. (Brejo, 2007).

dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios¹³⁸. Tais recursos são disponibilizados aos respectivos governos, com base no número de matrículas informadas pelos Censos Escolares anuais organizados pelo INEP.

Para tanto, a implantação do Fundeb, no decorrer de seus três anos iniciais ocorreu gradualmente, ou seja, as matrículas foram consideradas progressivamente, conforme estabeleceu a Lei n. 11.494/2007 em seu parágrafo 2º do artigo 31:

- I - para o ensino fundamental regular e especial público: a totalidade das matrículas imediatamente a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo;
- II - para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos: a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo; b) 2/3 (dois terços) das matrículas no 2º (segundo) ano de vigência do Fundo; c) a totalidade das matrículas a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Fundo, inclusive.

Dessa forma, somente no ano de 2009 a educação infantil foi contemplada integralmente, isto é, segundo o número total de matrículas informadas pelo Censo Escolar. Pois, ao longo dos dois primeiros anos de implantação do Fundo, apenas uma parcela dessa etapa de ensino foi levada em conta. Como consequência, nesse período não houve interesse por parte dos municípios, em depositarem esforços para ampliar a oferta de vagas.

Sendo o Fundeb uma política de descentralização financeira, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tem como função garantir um valor anual por aluno definido nacionalmente, um piso salarial nacional, para os profissionais do magistério (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008), bem como investir na valorização do professores e em programas para melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, cabe a União, complementar com recursos federais, quando a arrecadação dos estados não forem capazes de para garantir o valor mínimo nacional, estipulado por aluno ao ano.

No âmbito dessa questão, a educação infantil parece apresentar-se como uma etapa de menor valor que as demais, pois os recursos destinados a esse nível educativo são inferiores

¹³⁸ Em cada estado, o Fundo é composto por percentuais das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações– IPIexp; Desoneração das Exportações (LC nº 87/96); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios. Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-funcionamento>> Acesso em: 02 dez. 2011.

aqueles destinados ao ensino fundamental. Legalmente, uma das explicações para isso, é que o custo/aluno definido pelo Fundeb para o ensino fundamental, não poderia ser menor que os estipulados pelo Fundef no último ano de sua vigência (2006).

Partindo desse princípio, a Lei n. 11.494/2007 que regulamentou o Fundeb, estabeleceu ainda, outros elementos de diferenciação quanto à distribuição dos valores tais como: jornada parcial ou integral, educação urbana ou rural, educação indígena ou quilombada, educação especial e educação profissional. Para tanto, a medida legal determinou que “[...] a ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino [adotasse] como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano [...]” (§ 1º do artigo 10) e que, para as demais etapas, a ponderação deverá ser “[...] o resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos) [...]” (§ 2º do artigo 10).

Assim, para o ano de 2007, as ponderações aplicadas para a educação infantil consideraram como fatores de diferenciação apenas as etapas creche e pré-escola. Somente a partir de 2008, demais fatores, como a jornada diária (parcial ou integral) e as entidades conveniadas foram incluídos, fato que pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 5 – Fatores de diferenciação da Educação Infantil para distribuição dos Recursos do Fundeb

Educação Infantil	Fator de Ponderação			
	2007	2008	2009	2010
Creche	0,80	-	-	-
Creche em tempo integral	-	1,10	1,10	1,10
Creche em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80
Pré-escola	0,90	-	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,20	1,25
Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,00	1,00
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80
Pré-escola conveniada em tempo integral	-	1,15	1,20	1,25
Pré-escola conveniada em tempo parcial	-	0,90	1,00	1,00

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Como se vê, em 2007 foi instituído para as creches como fator de ponderação “[...] um índice que corresponde a apenas 80% do custo aluno das séries iniciais do ensino fundamental (fator 0,8). Para 2008, a mesma lei fixa para as creches em tempo integral (que são a maioria) um valor 10% acima daquele definido para as séries iniciais” (PINTO, 2007, p.889).

Entre os anos de 2009 e 2010 permanece o mesmo fator de ponderação para as creches em tempo parcial (0,80) e em tempo integral (1,10), havendo pequenos reajustes progressivos, isto é, de cinco a quinze centésimos por ano, somente para as pré-escolas conveniadas ou não, em tempo integral (1,20; 1,25) e para as creches conveniadas em tempo integral (0,95; 1,10).

É bem verdade, que a definição de tais fatores de ponderação para a educação infantil, sobretudo para as creches, não contribui para a melhoria do atendimento prestado, pois

[...] como sabem todos os secretários de Educação e pesquisadores, uma creche em tempo integral tem um custo-aluno que é, no mínimo, duas vezes maior que o custo-aluno das séries iniciais do ensino fundamental em tempo parcial. E isso por duas razões simples: 1) atender em tempo integral e 2) a razão aluno/turma ser, na melhor das hipóteses, a metade (PINTO, 2007, p.889).

Com efeito, o baixo investimento nessa etapa de ensino, aliado à grande demanda de crianças de zero a três anos, a espera de vagas junto aos municípios, a quem compete o oferecimento de creches e pré-escolas, produz efeitos alarmantes, tais como a *terceirização e precarização*¹³⁹ da educação infantil. Tendo em vista, que a própria legislação que regulamentou o Fundeb, ao permitir repasse de recursos às entidades conveniadas sem fins lucrativos (Decreto n. 6.253/2007, artigo 12), estimulou o crescimento de vagas “[...] por meio da elevação do número de convênios com entidades filantrópicas e não da rede pública” (ARAÚJO, 2009, p.50).

Essa perspectiva aproxima-se bastante dos apontamentos de Pinto (2007), quando sinaliza que

O grande risco, em especial no que se refere às creches, onde a demanda reprimida é gigantesca em virtude do baixo atendimento, é que o crescimento das matrículas se dê pela via das instituições conveniadas, já que o repasse que o poder público faz a essas instituições é muito inferior aos custos do atendimento

¹³⁹ Os conceitos de terceirização e precarização são trabalhados aqui sob o seguinte ponto de vista: - Terceirização: “forma de organização estrutural que permite a uma empresa transferir a outra suas atividades-meio [...]”. Para tanto, a chamada “empresa” corresponde, neste caso, aos “municípios”. – Precarização: “ato ou efeito de tornar precário”. (Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>> Acesso em: 3 dez. 2011).

direto. Cabe ressaltar que essas diferenças não se referem a níveis distintos de eficiência do setor público versus privado, mas simplesmente porque o padrão de qualidade de oferta das instituições públicas é muito superior e, logo, os custos também o são (PINTO, 2007, p. 888-889).

Neste sentido, podemos afirmar que estamos diante de um verdadeiro processo de terceirização, da primeira etapa da educação básica, pois a partir da regulamentação do Fundeb, o “[...] risco de uma expansão da educação infantil pela via dos convênios com instituições privadas sem fins lucrativos ficou ainda mais concreto” (PINTO, 2007, p.889).

Mesmo porque, sabemos que um número considerável de prefeituras administra convênios com essas entidades há vários anos, o que dificulta seu rompimento, devido à quantidade de crianças que deixaria de receber atendimento educacional. Assim, ao utilizarem-se do mecanismo de terceirizar o ensino, muitos municípios cumprem sua função perante a sociedade, ao oferecer vagas por meio dos convênios e retiram da sua responsabilidade, o dever de ampliar as matrículas, dentro da rede pública e ainda, de proporcionar uma educação de qualidade.

Dentro deste contexto, além da terceirização da educação infantil, ocorre também a precarização, pois apesar da Lei n. 11.494/2007, em seu inciso IV do artigo 8º, determinar que instituições conveniadas devam “[...] atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos” é comum essas entidades apresentarem problemas tanto no que se refere à infraestrutura, muitas vezes inadequada para o atendimento das crianças pequenas, como também no quadro de profissionais, em que muitos não tem a formação específica para lidar com essa faixa etária.

Todavia, sendo a precarização uma consequência da terceirização, ambas ocorrem especialmente nas creches, haja vista que a maioria das instituições conveniadas atende a faixa etária de zero a três anos e parte delas ainda continua no campo da assistência social. A esse respeito, Campos, M. (2010) revela que

As pesquisas mostram que a transferência das creches dos órgãos de assistência social ainda não havia se completado em muitos municípios até o presente. Em alguns casos, a mudança é realizada apenas do ponto de vista administrativo, continuando a gestão pedagógica a trilhar caminhos separados. Outras vezes, as

carreiras dos profissionais são diversas, exigindo-se habilitação apenas para a pré-escola (p.12).

Portanto, se de um lado, estamos diante do reconhecimento do papel da educação infantil como promotora do desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, bem como da função do professor enquanto mediador dessas aprendizagens, contraditoriamente, de outro lado, observamos a segmentação via convênios, desse nível de ensino. Tais fatores incidem tanto a formação docente inicial, pois a existência de pessoas sem habilitação compromete a aprendizagem das crianças, como, no que tange a formação continuada, tendo em vista que, mesmo para aqueles que são professores, é preciso um aperfeiçoamento contínuo para satisfazer as necessidades de cuidado e educação dos alunos, aperfeiçoamento este que, raramente é oferecido aos docentes das entidades conveniadas.

O que nos parece mais grave, é que o processo de terceirização aliado à precarização da educação infantil, pode ser irreversível, haja vista que tem sido cada vez mais utilizado no país, sobretudo após o Fundeb, que autorizou, indiretamente, essa prática, ao dar apoio financeiro às instituições conveniadas. Até porque, para as pré-escolas, a medida legal estabeleceu um prazo de quatro anos para que as matrículas das crianças de quatro e cinco anos, que se encontram nessas entidades, fossem incorporadas à respectiva rede municipal de ensino, mas para aquelas menores de três anos, pertencentes às creches, nenhum prazo foi estabelecido.

Outra questão preocupante, é que no ano de 2009, passados dois anos de vigência do Fundeb, ocorreu a definição do ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade, na educação infantil, fato que gerou novas incertezas, pois receia-se que os municípios busquem atender somente pré-escola, cujo ensino tornou-se obrigatório, provocando “[...] um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes” (CAMPOS, M., 2010, p.12).

Resta-nos ainda abordar a questão da valorização do magistério, para a qual a Lei n. 11.494/2007 estabelece que pelo menos 60% dos recursos devem ser gastos com a remuneração de professores e profissionais, que desenvolvem atividades de suporte e assessoria pedagógica, em apoio à docência tais como supervisores, diretores, coordenadores entre outros, que estejam em efetivo exercício na educação básica pública.

Dessa forma, não é permitida a remuneração dos docentes que lecionam em entidades conveniadas às prefeituras, uma vez que os recursos do Fundeb não se destinam ao pagamento de

professores terceirizados. Tal procedimento, somente é admitido quando os profissionais estão atuando com vínculo contratual direto permanente, ou temporário junto aos municípios, ou já são funcionários da rede pública e foram cedidos por esta, para as instituições com as quais realiza convênio. (BRASIL, 2008a).

Em contrapartida, acentua-se a precarização do ensino, pois os salários dos profissionais das entidades conveniadas tendem a ser mais baixos que os da rede pública, fato que incide diretamente no trabalho docente, uma vez que com uma remuneração insuficiente, o docente não tem condições de investir em sua formação profissional, podendo apresentar ainda, pouca motivação durante a realização de sua prática pedagógica.

Quanto à formação dos profissionais do magistério, os recursos devem partir dos 40% restantes do valor total do Fundeb. Desta forma, para que sejam disponibilizados recursos para a formação inicial, é necessário que a habilitação esteja relacionada ao exercício da docência (artigo 62 da LDB) e para a formação continuada, esta deve estar voltada para o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos.

Na Argentina, a Lei de Financiamento Educativo (Lei n. 26.075), sancionada em 2005 e promulgada em 9 de janeiro de 2006, tem como fundamento aumentar progressivamente o investimento na educação, ciência e tecnologia com o auxílio do governo federal, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, objetivando destinar até 2010, 6% do Produto Interno Bruto (PIB) ao ensino.

A medida legal criou mecanismos para que, em cinco anos, 6% do PIB seja realmente destinado à educação, fixando para isso, estratégias de incremento do gasto consolidado em educação, ciência e tecnologia que deverá crescer anualmente, da seguinte forma: em 2006: 4,7%; em 2007: 5,0%; em 2008: 5,3%; em 2009: 5,6%, até alcançar em 2010: 6% do PIB (artigo 4º).

Na busca de determinar o valor dos recursos a serem distribuídos a cada ano pela administração pública nacional aos sistemas educativos provinciais e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, é utilizado, segundo os artigos 8º e 14 da Lei n. 26.075, um índice estabelecido anualmente pelo Ministério da Educação, em que são observados:

- a) la distribución nacional de la matrícula y de la población no escolarizada de TRES (3) a DIECISIETE (17) años, b) la incidencia relativa de la ruralidad respecto del total de la matrícula y de la población no escolarizada, c) la capacidad

financiera de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, d) el esfuerzo financiero de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la inversión destinada al sistema educativo, e) la incidencia de la sobreedad escolar, la tasa de repitencia y la tasa de desgranamiento educativo y, f) el cumplimiento de las metas anuales que se acuerden en virtud de lo establecido en el artículo 12 de la presente ley¹⁴⁰ (artigo 14).

No que tange a educação da primeira infância, a legislação garante incluir 100% das crianças da sala, de cinco anos no nível inicial, assegurando também, a inclusão gradativa da demanda de três e quatro anos de idade, preferencialmente aquelas provenientes dos setores mais carentes.

A partir dessas definições, percebe-se que, assim como no Brasil, a Argentina, também privilegia o atendimento das crianças maiores, isto é, que frequentam os jardins de infância (três a cinco anos), estabelecendo metas primeiramente para a classe de cinco anos de idade, onde a educação é obrigatória e em seguida, para as de três e quatro anos, faixa etária a qual se pretende também estender a obrigatoriedade.

Deste modo, as crianças pertencentes aos jardins maternos (quarenta e cinco dias a dois anos), também são prejudicadas pelo baixo investimento público, tendo em vista que grande parte é atendida em instituições privadas. Até porque

Al interior del nivel, la presencia de matrícula del sector privado disminuye a medida que se avanza a salas superiores, la sala de tres años cuenta con 42% de alumnos en establecimientos de gestión privada, la sala de cuatro con 33%, y finalmente la sala de cinco años con 26%¹⁴¹ (BEZEM; VERA, 2009, p.16).

Quanto aos professores, a Lei n. 26.075/2005 aponta como objetivo, melhorar a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, bem como suas condições de trabalho e salários.

¹⁴⁰ a) a distribuição nacional da matrícula da população não escolarizada de TRÊS a DEZESSETE anos, b) a incidência relativa de matrículas na zona rural respectiva do total da população não escolarizada, c) a capacidade financeira dos estados e da Cidade Autónoma de Buenos Aires, d) o esforço financeiro dos estados e da Cidade Autónoma de Buenos Aires no investimento destinado ao sistema educativo, e), a incidência de atraso da idade escolar, da taxa de repetência e da taxa de evasão educativa, e, f) o cumprimento das metas anuais que se regulamentam em virtude do estabelecido no artigo 12 da lei presente (tradução da autora).

¹⁴¹ No interior desse nível, a presença de matrículas no setor privado diminui a medida que se avança a salas superiores, a sala de três anos conta com 42% de alunos em estabelecimentos de gestão privada, a sala de quatro com 33% e, finalmente a sala de cinco anos com 26% (tradução da autora).

Nesse sentido, criou no âmbito do Ministério da Educação o Programa Nacional de Compensação Salarial Docente, cujo intuito é compensar as desigualdades no salário inicial dos professores nas províncias onde forem avaliadas que, embora tenha havido esforço financeiro para alocação de recursos, não foi possível superar as dificuldades. Desta forma, cabe ao poder executivo juntamente com o Conselho Federal de Educação fixar critérios para compensar as desigualdades salariais, nas diferentes regiões do país.

Além disso, a Lei de Financiamento Educativo, em seu artigo 19, altera a Lei n. 25.919 que instituiu o Fundo Nacional de Incentivo Docente, prorrogando a existência do Fundo por mais cinco anos.

Em linhas gerais, é possível verificar que Brasil e Argentina possuem leis de financiamento, que contemplam a distribuição de recursos para a educação infantil, para a formação inicial e continuada dos professores, bem como para a remuneração dos profissionais do magistério.

Com efeito, a lei de financiamento brasileira avançou mais ao destinar um valor mínimo para os alunos atendidos nas creches, uma vez que na Argentina, as crianças dos jardins maternos não são mencionadas na Lei n. 26.075/2005.

Quanto à remuneração e à formação dos profissionais da educação, as duas medidas legais tratam dos respectivos assuntos, embora nesse sentido, a lei da Argentina seja mais detalhada, pois além definir recursos para melhorar as condições de trabalho e salário dos professores, apresenta uma política Nacional de Compensação Salarial Docente, ao passo que no Brasil, os trâmites de recursos para esse tipo de complementação são expressos na Lei n. 11.738/2008 que trata do piso salarial dos professores. A esse respeito, a Lei do Fundeb somente menciona que 60% deste deverá ser destinado à valorização do magistério, deixando os demais detalhes a serem tratados pela a medida legal, que regulamentou o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei n. 11.738/2008).

Percebe-se ainda, que lamentavelmente, os dois países estão diante da terceirização e da precarização via instituições privadas, da primeira etapa do nível inicial, isto é, das creches no Brasil e dos jardins maternos na Argentina¹⁴². Daí “[...] pode-se imputar a persistência na

¹⁴² Conforme o estudo de CAMPOS, R., Políticas Públicas para a Educação Infantil - Notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do MERCOSUL, “[...] o atendimento das crianças entre 0 e 2 anos, [na Argentina], ocorre predominantemente em instituições privadas no sentido estrito, ou do tipo filantrópico e/ou comunitário” (2009, p.5).

distância entre o que preconiza o discurso oficial e o que efetivamente é realizado [...]” (MARTINS, 2009, p. 454), pois se a primeira infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança pequena, não apenas o atendimento em pré-escolas/jardins de infância deveria ter prioridade, mas sim, a educação inicial como um todo e isto englobaria creches/jardins maternos.

Apesar de tudo, não podemos negar que as leis de financiamento foram uma conquista para a educação infantil, que anteriormente não contava com nenhum recurso específico em ambos os países. E, ainda que não sejam suficientes os valores destinados pelo Fundo aos alunos do nível inicial, sabemos que nem tudo está perdido. Mesmo porque,

[...] olhando o período recente, toda vez que a sociedade civil se organizou, unificou suas bandeiras e pressionou o poder público, conquistamos vitórias. Esse é o único caminho para alterar os indicadores educacionais: mais investimentos em educação conseguidos com muita mobilização social (ARAÚJO, 2009, p.51).

2.4 – Sobre Formação Docente

Na primeira década do século XXI, a preocupação com a formação docente intensificou-se, haja vista que tem sido campo de estudos, de diversos teóricos da educação, bem como assunto de interesse das agendas de governos nacionais e internacionais.

Tudo isto, porque a formação do professor apresenta-se como o caminho pelo qual se pode alcançar a qualidade do ensino, pois o docente é considerado o principal responsável pela aprendizagem do aluno, pelo desempenho da escola e conseqüentemente pela eficiência dos sistemas de ensino.

A legislação educacional do Brasil e da Argentina centrada no direito à educação, na gratuidade e na obrigatoriedade do ensino público desde a educação pré-escolar até o ensino médio, impulsionou a institucionalização massiva da educação básica, uma vez que mais alunos passaram a frequentar a escola.

Essa conjuntura repercutiu na formação dos professores, que precisa responder aos anseios da política educacional, cuja meta para os países, sobretudo os latino-americanos, “[...] consiste em construir uma política de profissionalização dos espaços educativos, do ensino e dos professores” (SILVA, 2007, p.262).

Tal política foi assumida pelos governos brasileiro e argentino, a partir de suas leis gerais da educação, que trouxeram em seu bojo mudanças para o “[...] campo do currículo, despontando novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente” (SILVA, 2007, p.262).

Nessa direção, a prática pedagógica passou a ser objeto de atenção do poder público, tendo em conta, que por meio dela torna-se possível melhorar a qualidade do ensino. Com efeito, os governos de ambos os países passaram formular políticas em busca do alcance da qualidade da formação de seus professores, por acreditarem que esta reflete no desenvolvimento dos alunos. Assim,

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2009, p. 90).

Com base nisso, temos a intenção de discutir a formação do professor da educação infantil, considerando que a primeira infância é concebida cientificamente, como uma etapa privilegiada para o desenvolvimento das potencialidades infantis, uma vez que é um momento onde estão sendo formadas as capacidades cognitivas, físicas e sociais da criança pequena.

Então, diante da importância da formação, para a realização de um trabalho comprometido com as especificidades infantis, acreditamos que duas ideias centrais devem perpassar tanto o processo de formação quanto o de profissionalidade¹⁴³ dos educadores da educação infantil:

[...] a necessidade de que os professores [...] sejam revestidos da consciência de que projeto de desenvolvimento cultural estão propondo e defendendo como modelo de formação para si e para o estudante; por outro, que modelo de sociedade, de conhecimento e de ensino está desenvolvendo no seu processo de formação e de atuação profissional (GHEDIN, 2004, p. 398).

¹⁴³ Segundo Sacristán (1995, p. 77): “A profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseado num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; [...] a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, (sic) etc.)”.

Em tal perspectiva, o professor é concebido como sujeito de sua própria formação, estando consciente de que sua qualificação profissional passa por diversas transformações e se recodifica, na medida em que aprimora sua identidade, sua cultura e a história coletiva que está construindo. Nesse contexto, os conhecimentos e experiências adquiridas por esse professor são responsáveis por conduzir as relações “educativo-pedagógicas” (CERISARA, 2004, p.349) junto às crianças.

Para tanto, é preciso que no currículo de formação, esteja incluída a chamada “Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 1999; CERISARA, 2004), que envolve uma série de conhecimentos a respeito da criança e da infância, sob os quais devem ser levados em conta os elementos históricos, culturais e sociais, que abrangem essa etapa, bem como o reconhecimento de que as crianças são seres singulares, para as quais devem ser adaptadas práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre elas e, que promovam a interação, a socialização e a construção individual e coletiva de novos saberes.

De modo geral, como o intuito é analisar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, no Brasil e na Argentina, entendemos que a formação inicial e a formação continuada são partes constitutivas dessa política, uma vez que a primeira proporciona as bases fundamentais para a construção dos conhecimentos pedagógicos específicos, para lidar com o nível inicial e a segunda, busca ampliar esses conhecimentos aliando-os às vivências, habilidades e experiências dos professores.

Daí a necessidade de conceituarmos formação inicial e continuada, antes de compararmos a política nacional de formação docente, nos dois países pesquisados, uma vez que as duas categorias devem ser investigadas, principalmente, quando o objetivo é analisar como ocorre o processo de formação em realidades distintas como Brasil e Argentina.

2.4.1 – Especificidade docente na Educação Infantil

O termo especificidade diz respeito à qualidade daquilo que é específico, a uma particularidade, a qualidade própria, peculiar.¹⁴⁴ Em se tratando do professor da educação infantil, tal especificidade corresponde ao docente adequado para lidar com a primeira infância, em que disso depende: da formação que possui, dos conhecimentos que utiliza para a realização de sua prática, da sua postura perante os alunos, da pedagogia que orienta sua ação educativa, dentre outros aspectos que são fundamentais, para a realização de um trabalho comprometido com a criança pequena.

A rigor, estando a presente pesquisa realizando uma análise acerca da formação do professor da educação infantil, observamos a importância de pontuar alguns requisitos essenciais que devem fazer parte, primeiramente, da formação do professor e depois, aqueles que devem ser desenvolvidos no decorrer de sua prática pedagógica. Para isso, amparados nos estudos de Cerisara (2002, 2003, 2004), de Kramer (2006) e de Rocha (1999), buscamos traçar as especificidades necessárias ao docente da Educação Infantil.

2.4.1.1 – Formação para ser um professor da primeira infância

A legislação educacional brasileira admite como requisito mínimo para lecionar na educação infantil, a formação em curso de magistério em nível médio, embora enfatize que o ideal, é que esta ocorra em nível superior. Da mesma forma, a lei geral de educação da Argentina permite que a formação desses professores aconteça em Institutos Superiores de Formação Docente, de caráter não universitário, mesmo com a existência de cursos de formação oferecidos pelas universidades.

No entanto, acreditamos que para responder às necessidades de aprendizagem das crianças pequenas, a formação mais adequada seja a graduação em nível superior, isto é, dentro das universidades.

¹⁴⁴ Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?Verbetes=especificidade&stipe=k>> Acesso em: 11 dez. 2011.

Deste modo, no Brasil, a formação que julgamos capaz de oferecer os subsídios essenciais para lecionar junto à primeira infância é o Curso de Pedagogia, apesar de muitas questões curriculares precisarem ser revistas, uma vez que nem todos os cursos de pedagogia abarcam os conteúdos específicos da educação inicial.

No caso argentino, mesmo que grande parte da formação desses profissionais ocorra em Institutos Superiores de Formação Docente, estes não são universitários, ou seja, os estudantes não são preparados para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, mas somente para ministrar aulas. Por isso, entendemos que a formação oferecida pelas universidades é a mais adequada, especialmente, porque a qualidade dos institutos costuma ser inferior ao das universidades¹⁴⁵. Uma das explicações para isso, é que os institutos são de responsabilidade das províncias e embora sejam considerados públicos, com professores cedidos pelo governo provincial, em muitas dessas instituições, os alunos pagam mensalidades. Já as universidades de origem pública ou privada, estas são reguladas pela Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU), uma organização descentralizada interligada ao Ministério da Educação da Argentina, fato que permite às universidades ter maior credibilidade que os institutos, sobretudo porque estão pautadas no ensino e na pesquisa.

2.4.1.2 – Princípios para a prática pedagógica do professor da primeira infância

Diante da heterogeneidade da formação de docente, das difíceis condições de trabalho e salário, das limitações dos espaços escolares e das desigualdades sociais caracterizadas pela pobreza e pela exclusão, que afeta parte da demanda do nível inicial, ministrar aulas na educação infantil, não se configura como uma tarefa fácil, sobretudo porque, de um lado temos uma etapa educativa que é responsável por desenvolver a base dos conhecimentos infantis e de outro, temos, muitas vezes, professores que enfrentam grandes dificuldades no momento de lecionar, em decorrência de sua aprendizagem fragmentada e desconexa da realidade.

¹⁴⁵ Informações verbais obtidas durante as reuniões de estudo desenvolvidas na Universidade Nacional de Córdoba sob a coordenação das professoras: Estela M. Miranda, Nora I. Garay e Nora Z. Lamfri, quando realizei minha missão de estudos na cidade de Córdoba/Argentina no período de 16/09/2010 a 13/10/2010.

Neste contexto, ter professores preocupados com a educação dos alunos e conscientes de que o desenvolvimento de sua prática pedagógica poderá fazer grande diferença na vida futura das crianças é primordial, quando falamos nas especificidades docentes para a educação infantil.

Isso significa que a prática pedagógica deve ser orientada pela ética profissional que compreende o respeito às diversidades infantis e considera as crianças como centro do processo educativo, “[...] sejam elas pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, estrangeiras e brasileiras, entre outras [...]” (Cerisara, 2004, p. 354).

Sob esse ponto de vista, o processo educativo é norteado pelo binômio cuidar e educar. Em que, o cuidar envolve os aspectos de saúde, higiene, zelo e atenção, que as crianças necessitam, enquanto, o educar abarca os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais, que devem ser estimulados junto aos alunos pelo professor de educação infantil.

Por sua vez, o educar é representado pelas atividades de movimento, expressão, arte, linguagem, brincadeiras, contato com a natureza e com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a partir dos quais as crianças criam e reinventam o mundo a sua volta.

Com efeito, a postura ética do professor da primeira infância aliada a uma atuação pedagógica, que considera o cuidar e o educar como fatores indissociáveis e necessários para o desenvolvimento infantil, tendo a criança como prioridade nesse processo, pode ser denominada de

Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 1999, p.61)

Neste sentido, ao falarmos na Pedagogia da Educação Infantil, é importante destacar que esta diz respeito à didática do professor em sala de aula, ou seja, aquela que acreditamos ser a mais adequada para auxiliar as crianças de zero a cinco anos a construir seus saberes. Portanto, nossa intenção não é categorizar o currículo que deve ser trabalhado junto à primeira infância, uma vez que para isso, temos no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituídas pela Resolução nº 5, de 17/12/2009, e na Argentina, os Núcleos de

Aprendizagem Prioritários, responsáveis por orientar a elaboração do currículo para a educação infantil.

Em síntese, podemos afirmar que a especificidade docente na educação infantil, materializa-se a partir do momento, em que o profissional permite que as crianças sejam protagonistas do processo educativo e faz da escola um ambiente de participação e interação, por meio do respeito às diferenças, da criação de espaços de autonomia e de valorização dos saberes infantis. Muito embora, seja necessária para desenvolver tal trabalho pedagógico, uma formação docente (inicial e continuada) pautada em conhecimentos específicos acerca da primeira infância.

2.4.2 – Conceituando Formação Inicial

Não há dúvidas de que uma adequada formação docente tem efeitos positivos na prática profissional, uma vez que o trabalho pedagógico realizado em sala de aula é reflexo desse processo de formação.

Deste modo, a formação inicial configura-se como o alicerce da ação cotidiana, isto é, constitui-se como base em que o professor se ampara para desenvolver sua atividade docente. Assim, possui um peso relevante, pois compreende um tempo e um espaço de construção individual e coletiva, no qual são estabelecidos conhecimentos, pensamentos e práticas que subsidiarão a ação profissional.

Para Libâneo, a formação inicial “[...] refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação do profissional, freqüentemente completados por estágios” (2001, p. 189). Já para Imbernón, (2005, p.57) “[...] significa a aquisição do conhecimento profissional básico (referimo-nos ao conhecimento profissional de iniciação à profissão)”.

A partir dessas definições, podemos constatar que a formação inicial é o momento pelo qual, efetivamente, o indivíduo torna-se um professor, ou seja, é fase em que o docente começa a construir os alicerces de sua prática profissional.

Assim, quando se trata de formar professores, para lecionar na educação infantil entendemos que o currículo de formação inicial precisa estar centrado na unidade infantil, isto é,

na maneira como a criança vê o mundo, como constrói conhecimentos, como brinca, interage e exprime sentimentos, curiosidades e desejos.

Durante a formação inicial dos professores da educação infantil, é necessário refletir em como se dá o aprendizado das crianças, sobretudo porque,

[...] a ênfase na educação infantil não deve estar colocada no ensino e sim na educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e sim nas relações educativo-pedagógicas (CERISARA, 2004, p.349).

Nesta direção, observa-se que o processo de formação inicial desses professores, não é algo simples, pois exige uma estruturação institucional e curricular, que permita que o profissional consiga estabelecer um vínculo entre a instituição formadora e a sala de aula, sendo capaz de relacionar teoria e prática.

Para isto, é necessário que a organização do currículo incorpore a Pedagogia da Educação infantil, pois a partir dela é possível garantir às crianças de zero a cinco anos de idade, o direito à infância, à construção de sua identidade e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades por meio de atividades lúdicas, criativas e instigantes que são peculiares a sua faixa etária.

Em linhas gerais, o que se espera é que a formação inicial seja dotada de uma “[..] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade [...]” (IMBERNÓN, 2005, p.66), contemplando assim, os conhecimentos necessários para a realização de uma prática pedagógica comprometida com as crianças pequenas.

Muito embora saibamos que, nem sempre, a formação docente ocorre em instituições de ensino que se preocupam em relacionar os conteúdos trabalhados à prática pedagógica cotidiana, bem como às especificidades da educação infantil. Problema este, que somente poderá ser superado a partir da implementação de uma política de formação direcionada aos professores da Educação Infantil, nos cursos responsáveis.

2.4.3- Formação Continuada: alguns apontamentos

É por demais sabido, que os professores, muitas vezes, precisam responder as exigências educativas que vão além de sua formação inicial. Por esse motivo, alguns tendem a buscar novos conhecimentos e metodologias de ensino, que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos.

É justamente nesse contexto que se insere a formação continuada, também chamada de formação contínua, formação permanente, desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento docente, entre outros, uma vez que se configura como uma ferramenta por meio da qual é possível melhorar o desempenho profissional e a qualidade da educação. Deste modo,

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2001, p.189).

Nesta perspectiva, a formação continuada encontra-se vinculada ao trabalho cotidiano desenvolvido na escola, possuindo assim, uma função central na atuação docente, pois é a partir dela, que o professor terá oportunidade de repensar e aprimorar sua prática pedagógica.

Várias são as razões que podem levar um professor a buscar um curso de formação continuada, desde uma decisão de iniciativa própria, a partir da tomada de consciência das fragilidades de sua formação inicial ou por sentir necessidade de ampliar seus conhecimentos, até a existência de políticas intencionais de aperfeiçoamento profissional, promovidas pela escola onde trabalha ou pelo respectivo sistema de ensino. Neste sentido,

Um programa de capacitação deve contribuir para que o professor, o diretor, o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. Na verdade, o processo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 292).

Por sua vez, a formação continuada, destinada aos professores da educação infantil precisa englobar, além das teorias científicas relativas ao desenvolvimento infantil, aquelas que tratam da importância do cuidar e educar, como fatores indissociáveis dentro do ambiente escolar, visando à realização de práticas educativas pautadas nos anseios das crianças e não em rotinas pragmáticas, baseadas em conteúdos disciplinares de cunho escolarizante.

Existe ainda, a questão da formação em serviço, que pode também ser denominada de formação em exercício por alguns autores. Este tipo de qualificação, no que se refere à educação infantil, pode ser entendida ora como parte da formação inicial, ora como da formação continuada. Isto é, configura-se como uma ramificação da formação inicial, quando o objetivo é formar profissionais leigos, que fazem parte de uma rede de ensino pública, mas não possuem a habilitação exigida para a função que exerce, ou, quando o intuito é proporcionar graduação em nível superior, para aqueles que já possuem a escolaridade determinada para o cargo (por exemplo, o magistério em nível médio), e não tem curso universitário. Entretanto, quando o professor já possui a habilitação e apenas realiza cursos em serviço de aperfeiçoamento profissional, esta se constitui como formação continuada.

De acordo com nossos estudos, os conceitos de formação inicial, de formação continuada e de formação em serviço, tanto no Brasil, como na Argentina, possuem o mesmo significado, embora exista nos dois países, uma gama de explicações para os termos, postuladas por diversos autores. Neste sentido, coadunamos com Imbernón ao apontar que a formação

[...] deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (2005, p.72).

Como podemos constatar uma multiplicidade de aspectos, atividades, funções, responsabilidades e compromissos envolvem a prática e a formação do profissional da primeira infância. Por isso, “[...] los nuevos escenarios contemporáneos demandan una formación inicial

sustantiva y de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado”¹⁴⁶(ARGENTINA, 2007a, p.9).

Diante desse contexto, embora não seja uma tarefa simples, nossa intenção é analisar comparativamente a intencionalidade do discurso oficial, nos encaminhamentos da *política nacional de formação inicial e continuada para professores da educação infantil*, adotada no Brasil e na Argentina, verificando: qual a titulação legal exigida para lecionar no nível inicial; quais os tipos de instituições formadoras e como estão organizadas; como é pensado o currículo para os cursos de formação; quais têm sido os procedimentos do poder público para o alcance da qualidade do ensino; e, quais as influências das organizações multilaterais, no que se refere à busca de resultados, por parte de ambos os países, para atingir melhores níveis de desempenho em avaliações internacionais.

Deste modo, buscar respostas para tais delineamentos políticos da formação é o propósito do terceiro capítulo, bem como o objetivo principal da presente tese.

¹⁴⁶ Os novos cenários contemporâneos exigem uma formação inicial substantiva e de qualidade para todos os professores e requerem um desenvolvimento profissional permanente do professorado (tradução da autora).

**CAPÍTULO 3 - O Estudo Comparado: Análise do Discurso Oficial presente
nas Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da
Educação Infantil no Brasil e na Argentina**

Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.
BRASIL, 2007a, p.10.

Neste capítulo, procuramos analisar comparativamente o discurso oficial, presente nas Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina.

Para tanto, tivemos como base os dados examinados e discutidos nos capítulos anteriores, porém, acrescentando o olhar comparativo e interpretativo, com vistas a perceber nas entrelinhas, o que revelam os documentos e medidas legais formuladas e implementadas pelos dois países, uma vez que nossa intenção, em consonância com as idéias de Aguilar (2000, p. II), foi desenvolver uma tese capaz de:

[...] aprofundar a análise através da comparação da realidade de cada país, descobrindo semelhanças e diferenças, inferindo seus desdobramentos e tentando compreender no tempo e no espaço as mudanças decisivas que ocorreram no plano da política [e da educação].

Em função disso, realizamos “[...] o estudo das realidades nacionais a partir de uma perspectiva analítica e explicativa” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p.675), tendo o seu ambiente natural como fonte dos dados. Ou seja, embora esta tese tenha utilizado como instrumento de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, para que o estudo fosse desenvolvido de maneira comprometida e eficaz, tais levantamentos ocorreram de maneira presencial em ambos os países. Deste modo, visitamos as cidades de Buenos Aires e Córdoba na Argentina, a fim de localizar e obter referências bibliográficas, indo além da simples construção de uma pesquisa descritiva, na medida em que houve uma aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Neste sentido, a pretensão desse capítulo foi materializar teoricamente, se assim podemos dizer, a partir do estudo comparado, o que expressa o discurso oficial dos governos brasileiro e argentino, observando tanto as intenções do poder público como as influências dos organismos internacionais, na busca de identificar avanços, retrocessos e outros aspectos que sobressaem dentro do contexto das políticas de formação de professores da educação infantil.

3.1– A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina

Como vimos, as reformas educacionais ocorridas no Brasil e na Argentina, entre as décadas de 1990 e 2000, impulsionaram a formulação e a implementação de políticas de formação de professores, uma vez que os ministérios da educação de ambos os países começaram a reconhecer, que docentes adequadamente formados, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

Dentro desse contexto, observamos que a formação inicial e continuada de professores tem sido parte da agenda e do discurso oficial das políticas educativas, desde o advento das leis gerais de educação, isto é, no Brasil, a partir de 1996 com a promulgação da LDB (Lei n. 9.394) e na Argentina, desde 1993 após ser sancionada a Lei Federal de Educação (n. 24.195) e, posteriormente, a Lei de Educação Nacional (n. 26.206) em 2006.

Entretanto, foi em meados dos anos 2000, que uma série de medidas legais foram aprovadas, com o intuito de regulamentar, organizar e formalizar uma política nacional de formação de professores da educação básica, que corresponde no Brasil à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio e na Argentina, à educação inicial, primária e secundária. Deste modo, decretos, resoluções e portarias diretamente relacionadas à formação docente, foram publicadas abrindo novas perspectivas para a formação do professor da primeira infância.

3.1.1 – Formação Inicial: Os cursos que formam o Professor da Educação Infantil

No Brasil, a formação inicial dos professores da educação infantil ocorre nos sistemas públicos e privados de ensino por meio de três cursos distintos:

- A modalidade Normal, oferecida em nível médio, também conhecida como curso de magistério, que concede certificados de ensino médio, habilitando professores para lecionar junto à primeira infância e nas séries iniciais do ensino fundamental;

- O curso Normal Superior¹⁴⁷, de responsabilidade dos institutos superiores de educação, podendo também ser oferecido em centros universitários e universidades que sejam reconhecidos legalmente. Da mesma forma que o curso Normal em nível médio, o Normal Superior tem a função de formar professores para ministrar aulas na primeira etapa da educação básica e nos primeiros anos do ensino fundamental, preparando o futuro profissional unicamente para atuar em instituições de ensino;

- A licenciatura em Pedagogia, oferecida em universidades e destinada a formar docentes para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos cursos Normais em nível médio, em cursos de educação profissional, no campo de serviços e suporte escolar e em outros setores, que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Tal formação amplia as possibilidades de atuação do docente, tendo em vista que não se restringe exclusivamente à sala de aula, uma vez que sendo pedagogo, o profissional poderá, além de exercer cargos de gestão pedagógica, trabalhar em outras instituições, que necessitem de apoio pedagógico.

Como se observa, dentre os três cursos de formação inicial, que habilitam professores para ministrar aulas na educação infantil, um ocorre em nível médio e os outros dois em nível superior. E, embora o Normal Superior tenha maior credibilidade que o Normal em nível médio, o leque de atuação é maior para os estudantes, que se licenciam em Pedagogia, mesmo porque esta graduação desenvolve a produção de conhecimentos e a pesquisa. No entanto, cabe ao estudante que pretende atuar na educação infantil, a escolha do curso que deseja realizar.

É importante mencionar ainda que, apesar da LDB (1996) ter enfatizado que a formação dos professores para atuar na educação básica deva ocorrer preferencialmente em instituições de nível superior, o curso Normal em nível médio, até então, é uma realidade dentro dos sistemas de ensino de parte dos estados do país, prova disto é que, no ano de 2010, as matrículas em todo o território nacional registraram um total de 182.479¹⁴⁸ estudantes. Deste modo, embora a

¹⁴⁷ Embora tenha sido extinto após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, consideramos o Normal Superior como um dos cursos que habilitam o docente para lecionar na educação infantil, tendo em vista que apesar de estar previsto na lei sua transformação em curso de Licenciatura em Pedagogia, tal processo vem ocorrendo gradativamente. Deste modo, ainda existem instituições que oferecem o referido curso para aqueles que trabalham em sala de aula na rede pública e/ou em entidades conveniadas. Citamos como exemplo, o Instituto Superior de Educação Pró-Saber, localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ que continua a oferecer vagas para professores em exercício na rede municipal (Disponível em: <http://www.prosaber.org.br/cursos_graduacao.htm> Acesso em: 17 jan. 2012).

¹⁴⁸ Sinopse Estatística da Educação Básica 2010. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 17 jan. 2012.

demanda esteja diminuindo, desde a promulgação da Lei n. 9394/1996 e sua extinção ser uma forte tendência nos próximos anos, o Normal em nível médio coexiste com os cursos que formam docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior.

Com efeito, o próprio MEC alegando a busca de alternativas para superar o problema de profissionais, que exercem funções docentes dentro das redes públicas e privadas sem a formação específica, ainda oferece um curso em nível médio, por meio da Secretaria de Educação Básica, ao lado de estados e municípios interessados. Esse curso, denominado de PROINFANTIL é um programa de educação à distância, que tem como objetivo formar professores de educação infantil em nível médio, na modalidade normal, que não possuem habilitação para lecionar, conforme já discutimos no primeiro capítulo desta tese.

Na Argentina, a formação docente inicial, para a atuação junto à primeira infância, ocorre assim como no Brasil, em instituições públicas e privadas. Porém, diferentemente da realidade brasileira, não existe um curso que forma professores para lecionar na educação infantil em nível médio, uma vez que os três tipos de cursos de formação existentes são oferecidos em instituições de ensino superior, sendo um deles oferecido pelos institutos superiores educação e outros dois, pelas universidades. Este sistema formador, além de ter como função formar professores, nas modalidades inicial e continuada, tem também a responsabilidade de subsidiar pedagogicamente as escolas de nível inicial, primário e secundário.

Assim, o curso desenvolvido pelos Institutos Superiores de Formação Docente, dependentes das jurisdições provinciais (estaduais), destina-se a habilitar professores para ministrar aulas na educação inicial, cuja titulação atribuída é a de “Professor de Educação Inicial”. Tais institutos são considerados pelo Ministério da Educação Nacional como os principais formadores desses profissionais, embora algumas universidades também o façam.

Por sua vez, nas universidades (nacionais e privadas), os dois tipos de cursos ofertados são para estudantes que desejam seguir a carreira de professor no nível inicial. Um dos cursos chama-se Professorado em Educação Inicial, em que os profissionais recebem a mesma habilitação oferecida pelos Institutos Superiores de Formação Docente, isto é, são preparados para trabalhar em sala de aula com crianças de quarenta e cinco dias a cinco anos de idade. O outro curso é a Licenciatura em Educação Inicial, em que os estudantes formam-se pesquisadores, podendo ministrar aulas somente se tiverem o título de Professor da Educação Inicial, já adquirido nos Institutos Superiores de Formação Docente ou nas universidades.

No entanto, apesar dos cursos que habilitam os futuros professores para lecionar na educação infantil na Argentina serem de nível superior, tendo em vista que os estudantes para ingressarem em qualquer um deles precisam ter concluído o ensino secundário (nível médio), os chamados Institutos Superiores de Formação Docente, não possuem caráter universitário, por serem instituições, que não realizam atividades de pesquisa e extensão, como acontece nas universidades, haja vista que preparam os futuros educadores exclusivamente para trabalhar na sala de aula.

Outras duas diferenças pontuais entre Brasil e Argentina, podem ser observadas no que diz respeito à formação inicial dos professores da educação infantil:

A primeira delas é que no Brasil, tendo os estudantes frequentado um dos cursos, como: o Normal em nível médio, o Normal Superior ou a Pedagogia, estes saem habilitados para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Já na Argentina, os cursos existentes preparam o futuro profissional, exclusivamente, para ministrar aulas junto à primeira infância.

Deste modo, enquanto no Brasil os conteúdos abordados, no decorrer dos cursos de formação são direcionados ao trabalho junto a dois níveis de ensino, na Argentina, o currículo é totalmente voltado para a educação inicial. Fato este que nos chama a atenção, pois ao considerarmos a importância, do professor da educação infantil construir uma série conhecimentos e habilidades específicas, para que esteja apto a lecionar para crianças pequenas, arriscamos dizer que na Argentina, o arcabouço teórico e metodológico do professor da primeira infância, tende a ser maior do que aquele recebido nos cursos de formação no Brasil, cujo currículo deve abranger tanto a educação infantil, quanto os anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda diferença pode ser percebida, ao compararmos a habilitação adquirida pelo docente que frequentou o curso de Pedagogia, no Brasil ou o Professorado em Educação Inicial, nas universidades argentinas. Conforme falamos anteriormente, a licenciatura em pedagogia, além de formar professores para ministrar aulas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, também permite ao profissional lecionar em cursos Normais em nível médio, de educação profissional na área de suporte escolar e em demais setores que necessitem de auxílio pedagógico. No entanto, na Argentina, os estudantes que concluíram o curso de Professorado em Educação Inicial em universidades, recebem uma titulação mais restrita, ou seja, somente podem ministrar aulas para os alunos da primeira infância e ainda que tenham cursado a

licenciatura em Educação Inicial, a habilitação recebida, apesar de ampliar-se, apenas possibilita que o docente, além de lecionar, desenvolva trabalhos voltados à pesquisa.

Entretanto, similitudes também podem ser observadas entre o curso Normal Superior desenvolvido no Brasil e o curso de Professor da Educação Inicial que se encontra sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Formação Docente na Argentina, pois ambos os cursos habilitam seus professores unicamente para ministrar aulas. E, apesar de serem de nível superior, estes não realizam atividades de pesquisa, configurando-se desse modo, essencialmente como uma graduação de cunho profissionalizante.

Em síntese, os cursos mencionados são responsáveis por formar o professor da educação infantil no Brasil e na Argentina. Para tanto, os modelos de formação apresentados, nos auxiliarão a situar, contextualizar e analisar a estrutura da política nacional de formação de professores da primeira infância proposta pelos dois países pesquisados, exercício esse que faremos as seguir.

3.1.2 – Delineamentos da Formação Inicial e Continuada: Políticas e Planos Nacionais de Formação Docente

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação, analisar comparativamente os delineamentos da política nacional de formação inicial e continuada para professores desse nível de ensino, significa percorrer os caminhos trilhados por uma política mais abrangente, ou seja, que envolva não apenas o docente da primeira infância, mas também dos demais níveis educacionais, que compreendem a educação básica no Brasil (educação infantil, ensino fundamental e médio) e na Argentina (educação inicial, primária e secundária).

Até o ano de 2007, a política nacional de formação de professores era formulada e coordenada no Brasil, apenas pelo Ministério da Educação. No entanto, a partir da promulgação da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, o MEC passou a ser subsidiado pela CAPES, tendo em vista que a medida legal determinou em seu parágrafo 2º, do artigo 2º que:

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

Nesse sentido, o texto da Lei n. 11.502/2007, além de modificar as competências da CAPES que passou a auxiliar o MEC na “[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (artigo 2º), destaca que a formação inicial deve ocorrer preferencialmente de maneira presencial e a formação continuada, principalmente a partir de recursos e tecnologias de educação à distância.

No que se refere à formação inicial, o discurso presente na legislação vai ao encontro do que acreditamos ser a formação adequada para o professor da educação infantil, isto é, de maneira presencial, tendo em conta que ao nosso ver, o ensino à distância deve ser utilizado com o objetivo de aprimorar conhecimentos e não como meio de habilitar alguém a ser professor.

Do ponto de vista legal, o ano de 2007 na Argentina, também foi marcado por importantes ações desenvolvidas no campo da política nacional de formação docente. Tendo a Lei de Educação Nacional (n. 26.206/2006) criado em seu artigo 76, o Instituto Nacional de Formação Docente - INFD no âmbito do Ministério da Educação, este iniciou seus trabalhos em abril de 2007, marcando, segundo o discurso oficial¹⁴⁹, o começo de um processo de revitalização, desenvolvimento e priorização da formação de professores, na Argentina.

Para tanto, dentre as principais funções a serem desempenhadas pelo INFD estão: a formulação e a implementação de políticas de formação inicial e continuada para professores de todos os níveis de ensino; a elaboração de políticas nacionais e de diretrizes curriculares básicas para a formação inicial e continuada dos educadores; e a coordenação nacional do sistema/política nacional, de formação docente.

Dentro desse contexto, foi instituído pela Resolução CFE nº 23/07, o Plano Nacional de Formação Docente, cuja proposta, segundo a legislação, é melhorar e subsidiar o sistema formador de professores em nível nacional.

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/infod/index.html>> Acesso em: 19 jan. 2012.

Para isso, o Plano propõe estratégias e ações, priorizando três áreas: A primeira diz respeito ao Desenvolvimento Institucional, que tem como objetivo o fortalecimento e a integração gradativa entre a formação inicial e continuada, por meio da ampliação da oferta de vagas, do aperfeiçoamento e organização da dinâmica pedagógica, dos Institutos Superiores de Educação e do apoio aos estudantes, que pretendem seguir carreira docente; A segunda refere-se ao Desenvolvimento Curricular, que compreende o aprimoramento e a atualização dos planos de estudo, da gestão pedagógica e da avaliação do currículo, bem como a atualização dos conteúdos e instrumentos de formação, das práticas de ensino e aprendizagem. Por fim, a terceira área Formação continuada e Desenvolvimento Profissional, busca aprimorar a prática docente a partir do oferecimento de atividades de estudos permanentes que sejam capazes de orientar a atuação dos professores em sala de aula (ARGENTINA, 2007a).

Assim, o órgão responsável por desenvolver o Plano Nacional de Formação Docente é INFD, que ao lado do Ministério da Educação, possui o papel de reforçar e respaldar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Conforme informações obtidas no site do Ministério da Educação da Argentina, o INFD tem ainda, a responsabilidade de promover a construção, o intercâmbio e a circulação de conhecimentos, recursos e experiências entre as instituições de ensino superior e o Sistema Nacional de Ensino.

Neste sentido, cabe ao INFD coordenar a Política Nacional de Formação Docente subsidiando, gerenciando e avaliando a formação inicial dos professores promovida nos Institutos Superiores de Formação Docente e nas universidades. No entanto, é importante destacar que ao se falar em formação inicial de professores, estão incluídos nessa, os docentes da primeira infância.

O mesmo ocorre no Brasil, uma vez que a política nacional de formação para professores, da educação infantil é parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplina, ainda, as atividades da CAPES com relação ao desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada destinados aos profissionais da educação.

Na verdade, o Decreto nº 6755/2009 anuncia os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, na medida em que o texto legal enfatiza a necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade, dos cursos de

formação de professores, de articular teoria e prática no processo de formação do profissional, de tomar a formação docente como responsabilidade pública, de alcançar a melhoria da qualidade do ensino, de buscar a expansão da oferta de cursos de formação inicial e continuada, em instituições públicas de ensino superior, entre outros. Para alcançar esses objetivos e princípios, o Decreto criou Fóruns Estaduais¹⁵⁰ de apoio à formação docente, contando com a colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Em consonância com o decreto, o MEC instituiu por meio da Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que, conforme o artigo 1º da Portaria constitui-se em

[...] uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), [...] com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

Dessa maneira, o objetivo do PARFOR PRESENCIAL¹⁵¹ é proporcionar a formação dos docentes da educação básica que se encontram em exercício, no mínimo há três anos na rede pública, porém, sem a formação exigida pela LDB (1996). Assim, são oferecidos cursos gratuitos em instituições de educação superior públicas, com o apoio de universidades comunitárias.

¹⁵⁰ “São órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: - elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; - definir prioridades e metas do programa em cada estado; - coordenar as ações de formação de professores; e - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica”. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>> Acesso em: 18 jan. 2012.

¹⁵¹ Apesar de ser denominado no site da CAPES como “PARFOR PRESENCIAL”, de acordo com informações obtidas junto ao MEC via telefone (0800 616161, opção 7 em 18/01/2012), o mesmo ocorre também, na modalidade a distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Tal fato, pode ainda ser comprovado, verificando-se os editais de processos seletivos das instituições de ensino superior, como por exemplo, o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) quando: “torna públicas as datas de matrícula para os candidatos aprovados no Processo Seletivo Simplificado do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica **PARFOR** – 2011 para os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol - **na modalidade de Educação à Distância**” (grifo da autora). Disponível em: <http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/EDITAL_CONVOCACAO_MATRICULAS_PARFOR_LETRAS_22062011.pdf> Acesso em 18 jan. 2012.

A participação da CAPES no PARFOR acontece por meio de suas duas diretorias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED), com a colaboração das secretarias do MEC.

De acordo com dados obtidos no site da CAPES¹⁵², no campo da formação inicial, o PARFOR oferece três tipos de cursos: Primeira Licenciatura, para os docentes que ainda não possuem graduação em nível superior; Segunda Licenciatura, para aqueles que trabalham em área distinta da sua formação inicial; e, Formação Pedagógica, para os profissionais que possuem apenas bacharelado. Já no campo da formação continuada, são ofertados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Ainda segundo informações da CAPES, os cursos de Primeira Licenciatura têm carga horária total de 2.800 horas, estando inclusas 400 horas de estágio supervisionado. Já os cursos de Segunda Licenciatura, possuem carga horária de 800 horas, para licenciaturas que sejam na mesma área de formação do docente, ou de 1.200 horas, para professores que desejam licenciar-se em área diversa de sua formação. Os cursos de aperfeiçoamento e de extensão possuem carga horária de 30 horas a 220 horas. Enquanto os cursos de especialização, conhecidos também como cursos de pós-graduação lato sensu, possuem no mínimo, 360 horas de duração.

Neste sentido, no que tange os cursos de Primeira Licenciatura oferecidos por meio do PARFOR, estes atendem à carga horária mínima de 2800 horas, definida pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. No entanto, a carga horária dos cursos de Segunda Licenciatura, que vão de 800 a 1200 horas, nos parece insuficiente para embasar e subsidiar o trabalho do profissional em sala de aula, mesmo levando em consideração que o docente já possui uma graduação em nível superior.

O credenciamento nesses cursos deve ser feito pelos próprios professores, no site da chamada “Plataforma Paulo Freire”¹⁵³, isto é, um sistema eletrônico informatizado de Gestão da Formação Nacional de Professores da Educação Básica, criado especialmente para a realização das inscrições. O sistema integra e gerencia as bases de dados do MEC, das Secretarias de Educação e das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), realizando dessa maneira, a

¹⁵² Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 18 jan. 2012.

¹⁵³ <http://freire.mec.gov.br/index/principal/>.

administração da formação inicial e continuada dos docentes, desde a pré-inscrição até o acompanhamento dos cursos.

É função das secretarias estaduais e municipais de ensino informar os cursos disponíveis no PARFOR aos professores, como também organizar a demanda, de acordo com as necessidades de cada sistema. Assim, o professor realiza sua pré-inscrição e cabe às secretarias validar seu cadastro. Na Plataforma Freire, também é possível encontrar a relação de municípios onde haverá turmas disponíveis, as IPES que as oferecerão, bem como informações sobre os cursos ofertados.

Além do PARFOR, faz parte da política de formação de professores da educação básica no Brasil, estando nela, incluída a formação do docente da educação infantil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, também coordenado pela CAPES, ao lado do Ministério da Educação.

Assim, estando no âmbito da formação inicial, a UAB compreende um conjunto integrado de universidades públicas, que ofertam cursos superiores na modalidade à distância, para estudantes que possuem dificuldade de acesso à graduação universitária. Apesar de esse sistema ser aberto ao público em geral, a prioridade é oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada, para os professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação.

O Sistema funciona como um articulador entre as universidades e os governos locais (estaduais e municipais) que, juntos estabelecem como irão atender a população que deseja cursar o ensino superior.

A adesão por parte do poder público e das instituições educativas acontece nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a mesma legislação que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, da Educação Básica. Já o ingresso por parte dos futuros estudantes, acontece de duas maneiras: via PARFOR em que o candidato deverá ser docente, em exercício na rede pública de ensino, bem como desejar cursar uma licenciatura; e via demanda social, destinado a qualquer pessoa que atenda as condições do curso e tenha sido aprovada no concurso vestibular desenvolvido pela universidade.

É pertinente realçar, que após ter sido criado o PARFOR pela Portaria Normativa n. 9/2009, foi também instituída por meio da Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009¹⁵⁴, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, formada pelas instituições de ensino superior (públicas, comunitárias e sem fins lucrativos) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, fazem parte da Rede todas as instituições de ensino superior que a ela aderirem, onde estas terão a função de subsidiar e oferecer formação continuada, aos profissionais do magistério.

Dentro deste contexto, podemos observar que a formulação de uma Política Nacional de Formação de Professores, tanto no Brasil como na Argentina, deu-se a partir do momento em que os governos dos dois países perceberam que investir na formação de professores da educação básica, poderia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, bem como para o avanço da educação nacional. Dessa maneira, a questão tornou-se parte das agendas políticas governamentais, desencadeando uma série de dispositivos legais. Mesmo porque:

No processo de formulação das políticas, há que considerar os termos pelos quais o tema se traduz nos planos, programas ou projetos de governo; os objetivos a que estes se propõem; os dispositivos jurídico-normativos que os regulam; os recursos alocados com vistas à sua execução e as estratégias de implementação delineadas, tendo em conta as culturas institucionais em que são engendrados e as inconsistências porventura existentes em virtude das próprias dificuldades de obtenção de consensos nos processos decisórios envolvidos nessa fase (BARRETO, 2009, p.9).

Nessa direção, verificamos que o discurso oficial presente nos documentos dos respectivos Ministérios da Educação e nas medidas legais regulamentadas, sobretudo a partir da promulgação de suas leis gerais de educação, demonstram claramente que Brasil e Argentina concentraram-se em estabelecer uma política nacional de formação de professores, bem como um plano nacional de formação docente, visando modificar o rumo e o curso da formação de seus professores.

Com o intuito de implementar tais políticas, os dois países designaram um órgão/fundação, para desenvolver junto aos Ministérios da Educação ações em torno da formação docente. Para tanto, a CAPES no Brasil e o INFD na Argentina tornaram-se responsáveis pela

¹⁵⁴ Revogada pela Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que deu nova redação a portaria que deixou de vigorar. Disponível em: < <http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/300916387.htm> > Acesso em: 21 jan. 2012.

sistematização da política de formação de professores, onde está inserido o docente da educação infantil, foco do presente estudo.

No entanto, “[...] as forças e os interesses em presença no processo de definição, coordenação e execução das políticas e acção (sic) educativas são muito mais amplas e diversificadas” (BARROSO, 2006, p. 60) e embora Brasil e Argentina tenham formulado tanto uma política, como um plano nacional de formação de professores, que contempla a formação inicial e continuada, as propostas entre os países diferenciam-se, tendo em vista que cada um pretende acolher as necessidades de sua conjuntura educacional.

Com base nesta afirmação, verificamos algumas diferenças entre o PARFOR oferecido no Brasil e o Plano Nacional de Formação Docente proposto na Argentina. Ocorre que:

O alvo do PARFOR no Brasil são os docentes que estão em exercício na rede pública de ensino e não possuem a graduação em nível superior exigida pela LDB (1996) ou desejam aprimorar-se em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. Em se tratando dos professores da educação infantil, o programa oferece curso superior, para aqueles que possuem apenas o curso Normal em nível médio e cursos de formação continuada, para docentes que já possuem ou não nível superior. Entende-se, pois, que o PARFOR tem um caráter ativo, na medida em que se destina a habilitar professores e possui uma estrutura pautada em princípios, objetivos e ações para a efetivação de sua proposta, por meio da colaboração do poder público (estados, municípios, Distrito Federal) e das instituições universitárias conveniadas.

Já o Plano Nacional de Formação Docente proposto na Argentina, sob a coordenação do INFD, tem a pretensão de reforçar e melhorar o sistema de formação de professores no país. Para isso, delineou três áreas de ação prioritárias: Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Curricular e Formação continuada e Desenvolvimento Profissional, na tentativa de atender as necessidades da formação inicial e continuada, dos professores argentinos.

Ao que nos parece, o Plano argentino ao determinar três áreas de atuação, apresenta uma proposta mais detalhada que o PARFOR brasileiro. Porém, não revela os caminhos a serem trilhados para o alcance das metas definidas em cada área, assim como não expressa, por exemplo, quais os tipos de cursos fazem parte da formação inicial, bem como se ocorrem de forma presencial, ou à distância. Uma explicação para isso é que o INFD, ainda que coordene o sistema nacional de formação de professores, deixa a cargo das províncias, a tarefa de implementar a política de formação. Até porque, “[...] é por meio das instâncias encarregadas da

implementação que as políticas realmente se efetivam” (BARRETO, 2009, p.10). Deste modo, embora a proposta do PARFOR seja mais sucinta, verificamos que o plano expressa nitidamente as vias de ação utilizadas para atingir seus objetivos.

Como se vê, as ações governamentais, formuladas e implementadas no Brasil e na Argentina, culminaram gradativamente, na construção de uma Política Nacional de Formação para Professores, da Educação Infantil, uma vez que esta é parte das políticas e planos de formação propostos pelos dois países, tendo em vista que englobam os profissionais de toda a educação básica.

E dada a importância de termos, efetivamente, uma Política Nacional de Formação de Professores, não podemos negar que tal política carrega em seu bojo pontos positivos como: a democratização do ensino superior; a organização de planos estratégicos para possibilitar a formação inicial e continuada de docentes; o oferecimento de cursos gratuitos a esses professores; entre outros, bem como aspectos negativos, tais como: a ampliação quantitativa dos cursos superiores, em detrimento da qualidade, sobretudo no Brasil, por meio da modalidade à distância; e principalmente, a adequação do ensino à lógica do mercado que, muitas vezes, traz como consequência uma formação profissional enfraquecida e alienante.

3.1.3 – O Sentido Político da Formação Continuada

De acordo com nossos estudos, a necessidade de melhorar a qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil, impulsionou Brasil e Argentina a investirem na formação dos professores, dessa etapa de ensino, sobretudo porque, a educação na primeira infância tem sido vista como “[...] una prioridad en la agenda político educativa de buena parte de los países del mundo, tanto por su función social, como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento”¹⁵⁵ (ITZCOVICH, 2010, p. 9)

¹⁵⁵ “[...] uma prioridade na agenda política educativa de boa parte dos países do mundo, tanto por sua função social, como pela necessidade de garantir o cumprimento dos direitos das crianças à educação desde o nascimento” (tradução da autora).

Nessa direção, cabe considerar, que as medidas governamentais adotadas demonstram claramente a influência dos organismos internacionais, tanto na formulação, quanto na implementação das políticas de formação relacionadas ao professor da educação infantil, uma vez que esses organismos direcionaram e ainda direcionam, a agenda educativa do poder público.

Sob esse ponto vista, podemos afirmar que os organismos internacionais, ao concentrarem suas preocupações na infância e no combate a pobreza, como por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pela UNESCO e pelo UNICEF, levaram os governos brasileiro e argentino a investirem na educação das crianças da primeira infância e a desenvolverem políticas destinadas a propiciar a qualificação exigida, pela legislação educacional aos professores, bem como a proporcionar cursos de aperfeiçoamento, dirigidos principalmente aqueles em exercício nas redes públicas de ensino.

Da mesma forma, a OCDE ao propor a participação do Brasil e da Argentina no PISA, como países convidados, fez com que ambos elaborassem políticas de formação, que abrangem desde os professores do nível inicial, até o nível médio, com intuito de que seus estudantes alcancem melhores resultados nessa avaliação internacional, haja vista que a qualificação profissional está intimamente ligada ao sucesso escolar do aluno.

Dessa maneira, na esfera da formação continuada, podemos dizer que o sentido político dessa formação é melhorar os índices de qualidade da educação em nível nacional, com vistas a atingir os parâmetros exigidos em avaliações de desempenho como: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela OCDE.

É por conta destas questões, que os ministérios da educação, ao lado dos respectivos Conselhos Nacionais de educação, dos dois países pesquisados, formularam suas medidas legais (leis, decretos, resoluções, portarias) e nomearam órgãos responsáveis pela coordenação da implementação dessas políticas (CAPES no Brasil/ INFD na Argentina), em busca de melhorar a educação oferecida nas escolas, a partir do investimento na formação do professor. Em função disto, proporcionar cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização foi a alternativa encontrada para se alcançar a qualidade educativa.

No caso brasileiro, em 2004 o MEC implantou com o apoio da Secretaria de Educação Básica, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹⁵⁶, tendo como objetivo, de acordo com o documento “Orientações Gerais” (BRASIL, 2005), colaborar com a qualidade da educação e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio da oferta e desenvolvimento de programas de formação continuada, para professores dos diferentes níveis do sistema educativo.

Para tanto, os cursos oferecidos são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, todos com duração de 120 horas. A oferta dos cursos ocorre por meio das instituições públicas de ensino superior, que integram a Rede, sendo estas instituições, responsáveis pela produção de materiais de orientação, para cursos na modalidade à distância ou semipresenciais. O público alvo desses cursos são os docentes, que ministram aulas na rede pública e atuam em qualquer etapa da educação básica.

Na verdade, dois grandes programas de Formação Continuada coexistem no Brasil, no âmbito do MEC: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica supervisionado pela Secretaria de Educação Básica, e o PARFOR coordenado pela CAPES. Ambos gratuitos e oferecidos na categoria à distância, ou semipresencial por instituições públicas de ensino superior.

No entanto, os cursos oferecidos pela Rede são de aperfeiçoamento e extensão profissional, daí a carga horária de 120 horas. Já os cursos oferecidos pelo PARFOR, no campo da formação continuada, uma vez que o programa também oferece formação inicial, como descrito anteriormente, envolvem, além de aperfeiçoamento e extensão, pós-graduação lato sensu, cuja carga horária mínima é de 360 horas.

Como é possível perceber, muitas ações e iniciativas estão sendo realizadas, no que tange a política de formação continuada dos professores no Brasil, bem como que esta contempla, sem distinção, os docentes do nível inicial. A partir disso, podemos sinalizar os avanços quanto à organização dos cursos ofertados, pois são todos gratuitos e oferecidos, em sua maioria, por

¹⁵⁶ É prudente salientar que a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” criada em 2004 sob a responsabilidade da SEB diferencia-se da “Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica”, instituída pela Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009 e Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, a qual possui o papel de “[...] atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente”. (artigo 3º). Disponível em: <<http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/300916387.htm>> Acesso em: 21 jan. 2012.

instituições públicas de ensino e ainda, abertos aos educadores em exercício, que desejarem participar.

No entanto, não podemos deixar de apontar as fragilidades dessa política, que apesar de almejar a qualidade do ensino via formação de professores, está respaldada em mecanismos de um governo avaliador e regulador do desempenho de alunos, docentes, cursos e instituições de ensino, uma vez que a melhoria da educação encontra-se condicionada a resultados de avaliações nacionais e internacionais (BRZEZINSKI, 2008).

Deste modo, muito embora sejam oferecidos uma gama de cursos de formação continuada, é prematuro falar da qualidade dos mesmos, bem como se realmente são capazes de subsidiar e reorientar a prática docente, principalmente em se tratando de professores da educação infantil, que possuem a missão de desenvolver as potencialidades das crianças de forma integral.

No caso Argentino, assim como ocorre no Brasil, dois grandes programas de formação continuada são desenvolvidos em nível nacional:

O primeiro deles, criado no ano de 1995 é o Programa de Formação e Capacitação para o Sector Educacional (PROFOR), cujo público alvo são os funcionários e agentes dos ministérios da educação de todas as províncias do país, que já possuam curso superior e tenham interesse em se pós-graduarem. O PROFOR tem por finalidade formar profissionais na área educativa, ou em outras, que sejam do interesse dos respectivos ministérios da educação. Para tanto, são oferecidas bolsas aos candidatos, que desejam realizar cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), ou strictu sensu (mestrado e doutorado), em universidades argentinas.

Segundo informações obtidas no site do PROFOR¹⁵⁷, embora este seja coordenado pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação Nacional, não está direcionado aos professores da educação inicial e nem mesmo dos demais níveis de ensino, pois atende somente aos técnicos dos Ministérios da Educação Nacional e Provinciais.

O segundo programa é o Plano Nacional de Formação Docente, que iniciou suas funções no ano de 2007, sob a coordenação do INFD. Ao contrário do PROFOR, o Plano destina-se aos professores, tanto os que lecionam nos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), como aqueles que ministram aulas nos níveis inicial, primário ou secundário.

¹⁵⁷ Disponível em: <http://www.me.gov.ar/profor/profor_convocatoria.html> Acesso em: 22 jan. 2012.

Como já abordado, o Plano Nacional de Formação Docente engloba as áreas de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Curricular e Desenvolvimento Profissional. No entanto, a formação continuada faz parte da terceira área, intitulada de Desenvolvimento Profissional Docente, que agrega:

- O desenvolvimento e a definição de linhas de formação continuada direcionadas a equipes de gestão dos ISFD, com o intuito de reforçar o seu papel, na condução de projetos de inovação e aperfeiçoamento institucional;

- O estabelecimento de dispositivos de formação para formadores e gestores, a fim de fortalecer a utilização das tecnologias de informação e comunicação;

- O acompanhamento e a expansão das ações de apoio pedagógico aos professores iniciantes, por meio do estímulo a um desempenho profissional comprometido com a docência;

- A construção, com a participação das províncias, de mecanismos de formação continuada em serviço, para atualização disciplinar e didática dos formadores e professores dos diferentes níveis de ensino, na busca de integrá-los, bem como de atender as necessidades e questões estratégicas de cada jurisdição; e,

- A realização de visitas no exterior para gestores e formadores, com o intuito de subsidiar e enriquecer a perspectiva local, a partir das experiências desenvolvidas em outros países¹⁵⁸.

Especificamente, com relação à formação dos professores da educação inicial, o Plano Nacional de Formação Docente, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação Obrigatória, busca atender às definições estabelecidas para o nível inicial, que perpassa a estratégia de melhorar a qualidade de oferta educativa, principalmente, a partir do fortalecimento do desenvolvimento profissional dos docentes (ARGENTINA, 2009a).

Dessa maneira, aos professores em exercício nas escolas públicas de educação inicial são oferecidos, anualmente, cursos de aperfeiçoamento e extensão, com a finalidade de incentivar o desenvolvimento de propostas curriculares, que reconheçam o jogo e a brincadeira como eixos estruturantes da orientação pedagógica do professor, com o intuito de reforçar a identidade da educação infantil, dentro do sistema educacional. Assim, para ter informações sobre os cursos propostos pelos Ministérios da Educação Nacional e/ou Provinciais, é preciso que o docente acesse o site dos respectivos ministérios e observe os regulamentos de participação.

¹⁵⁸ Fonte: Instituto Nacional de Formação Docente. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/infed/tic/>> Acesso em: 22 jan. 2012.

No que se refere à formação continuada à distância, esta é ofertada aos profissionais dos diferentes níveis educativos, a partir dos programas: “Capacitação e Formação Virtual”, do Ministério da Educação Nacional e “Campus Virtual”, do INFD, onde ambos oferecem cursos anuais, que podem ser escolhidos pelos docentes, conforme sua área de atuação e necessidade de formação.

Em linhas gerais, ao analisarmos a estrutura da formação continuada proposta para os docentes argentinos, percebemos que esta procura responder às necessidades dos professores e dos contextos nos quais atuam, uma vez que apesar dos cursos oferecidos fazerem parte do Plano Nacional de Formação Docentes, são principalmente, os Ministérios da Educação Provinciais os responsáveis por proporem grande parte dos cursos de formação, pois, mediante acordos com o INFD, é possível adequar as políticas de desenvolvimento profissional, às singulares de cada região.

Entretanto, apesar do discurso oficial comprometer-se em oferecer diversos cursos de formação continuada, deixando claro que o objetivo é melhorar a qualidade da prática educativa dos docentes, que dessa formação fazem ou fizeram uso, seria pretensão de nossa parte arriscarmos afirmar, que esses cursos refletem positivamente no trabalho do professor, bem como se contribuem ou não, para uma melhor aprendizagem em sala de aula, por parte dos alunos.

Neste sentido, nos cabe primeiramente comparar, a *formulação* da política de formação continuada para professores da educação infantil no Brasil e na Argentina:

- De maneira semelhante, os dois países pesquisados apresentam uma política genérica de formação de professores, ou seja, os planos e as medidas legais promulgadas, não se referem especificamente ao docente da educação infantil, mas sim aos professores que compõem toda a educação básica. Deste modo, podemos constatar que o nível inicial possui o mesmo valor que os demais, vencendo assim, os paradigmas do passado, em que era considerado pelo poder público, como uma etapa educativa de menor valor, uma vez que os esforços governamentais eram depositados, sobretudo no ensino fundamental/educação primária.

Por outro lado, se existe um consenso que a educação infantil possui uma função educativa “[...] que le es propia, entre otras razones porque está demostrado que las habilidades relacionadas con el lenguaje y la socialización desarrolladas durante los primeros años de vida

tienen un impacto positivo en la trayectoria escolar posterior”¹⁵⁹ (ITZCOVICH, 2010, p. 9), dentro do nosso ponto de vista, seria necessário que durante a *formulação* das políticas de formação, fossem estabelecidos critérios formativos específicos, a serem trabalhados no decorrer do desenvolvimento profissional do professor, da primeira infância, tendo em vista que o tratamento da formação continuada para esse docente, não pode ser o mesmo que o destinado aos professores das etapas educativas subsequentes, pois requer a utilização de uma pedagogia e de uma didática diferenciada.

E, em se tratando da *implementação* da política de formação continuada, similitudes também, podem ser observadas entre Brasil e Argentina, na medida em que são bastante superficiais as informações, acerca dos cursos oferecidos.

Depois de termos procedido à análise dos planos e programas de formação continuada propostos, por ambos os países para os professores da educação básica, verificamos que o discurso oficial afirma que são ofertados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, mas, não revela, por exemplo, qual a duração destes cursos, quais as temáticas trabalhadas e qual o público-alvo. Assim, torna-se difícil apontar se, no processo de implementação, tais cursos abordam assuntos direcionados à educação infantil, bem como se os conteúdos propostos vão ao encontro das necessidades desses profissionais.

Desta maneira, o estudo da política de formação para os professores da primeira infância permitiu captar como tais políticas emergiram e evoluíram no espaço e no tempo, tanto no Brasil, quanto na Argentina, uma vez que leis, planos e programas têm sido elaborados e aplicados em busca de responder as necessidades formativas dos docentes. No entanto, a presente pesquisa também aponta as limitações da implementação dessas medidas

[...] em países federativos como o Brasil [e a Argentina que] reveste-se de particular complexidade, uma vez que, tanto a União como os estados e municípios são entes federados com autonomia relativa, que atuam de acordo com interesses e prioridades específicas. Particularmente nas políticas em que são pressupostas ações articuladas das diferentes instâncias administrativas, além de pesarem essas especificidades, as disputas político-partidárias, como bem lembra Arretche (2001), podem alimentar comportamentos não cooperativos (BARRETO, 2009, p.11).

¹⁵⁹ “[...] que lhe é própria, entre outras razões porque está demonstrado que as habilidades relacionadas com a linguagem e a socialização desenvolvidas durante os primeiros anos de vida tem um impacto positivo na trajetória escolar posterior” (tradução da autora).

3.2– Indicações Curriculares Nacionais: O processo de elaboração do currículo para os cursos de formação do professor da educação infantil

No campo da formação dos professores da educação infantil, um ponto chave a ser investigado é o currículo nacional indicado para formação destes docentes, uma vez que é a partir das orientações curriculares, que se pode identificar pontualmente, o perfil do profissional que se deseja formar, tanto no Brasil como na Argentina.

No caso brasileiro, tais orientações são chamadas de Diretrizes Curriculares e de maneira geral, “[...] visam normatizar critérios básicos comuns que sirvam de parâmetros ao Sistema Nacional de Educação” (BRZEZINSKI, 2008, p. 210). Já na Argentina, intitulados primeiramente de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para a Formação Docente, constituíram-se como “[...] la "imagen objetivo" de los componentes formativos que se considera necesario que dominen los docentes del siglo XXI”¹⁶⁰ (ARGENTINA, 1996). Com o mesmo propósito, após a promulgação da Lei de Educação Nacional em 2006, os CBC foram substituídos pelos Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, definidos pela Resolução CFE n° 24, de 7 de novembro de 2007.

Para tanto, em ambos os países, essas “Indicações Curriculares Nacionais”¹⁶¹ configuram-se como medidas legais, que devem ser seguidas pelos cursos de formação de professores, uma vez que são deliberadas pelos respectivos Conselhos Nacionais da Educação, em assessoria aos Ministérios da Educação.

Nesta direção, quatro leis são responsáveis por direcionar a elaboração do currículo dos cursos de formação dos docentes da educação infantil no Brasil:

- A Resolução CEB n° 2, de 19/04/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, que faculta às escolas que ainda oferecem formação de professores em nível médio, organizar suas propostas pedagógicas, de modo que os futuros educadores dominem os conteúdos curriculares necessários, para a construção de competências

¹⁶⁰ “[...] a "imagem objetiva" dos componentes formativos que se considera necessário que sejam dominados pelos professores do século XXI” (tradução da autora).

¹⁶¹ Termo utilizado pela autora para abranger as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil) e os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Argentina).

gerais e específicas, relativas ao nível ensino em que irão atuar, bem como “[...] conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras” (artigo 3º);

- O Decreto nº 3.276, de 6/12/1999, que trata da formação em nível superior, de professores para atuar na educação básica e declarou o curso Normal Superior como o indicado para formar os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, determinando ainda, que estes cursos devem contemplar no decorrer da formação dos docentes, conteúdos pertinentes à faixa etária das crianças, da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, incluindo assim, desde metodologias de alfabetização, até áreas de conteúdo disciplinar;

- A Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/02, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos, que devem ser respeitados durante a organização curricular das instituições de ensino, bem como no decorrer da construção de seus projetos políticos pedagógicos. Deste modo, a legislação enfoca que diversas competências precisam ser despertadas, nos estudantes no decorrer do curso, desde a compreensão da função social da escola, do domínio dos conteúdos, do conhecimento pedagógico, dos processos de investigação que estimulam o aprimoramento da ação educativa, até a administração do próprio desenvolvimento profissional (artigo 6º); e,

- A Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que preconiza como essencial na formação do licenciado:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (artigo 3º).

Em síntese, são estas as indicações curriculares nacionais, que devem ser seguidas no Brasil, pelos três respectivos cursos, que habilitam professores para exercer funções de magistério, na educação infantil. Dessa maneira, as instituições de ensino, ao elaborarem seus currículos de formação docente, precisam respeitar os princípios orientadores propostos por essas

medidas legais, a fim de organizarem os cursos de formação inicial, adequando esses princípios às realidades específicas, de cada localidade.

Por outro lado, na Argentina, a antiga Lei Federal de Educação (1993) estabeleceu os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para a Formação Docente, ratificados dois anos mais tarde pela Lei de Educação Superior (1995) e também pela Lei de Educação Nacional, em vigor desde 2006. No entanto, os CBC deram lugar aos Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Resolução CFE N° 24/07), devido aos cursos de formação de professores dos níveis inicial e primário, terem sido estendidos para quatro anos de duração, conforme determinou a Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206), em seu artigo 75. Daí a necessidade da organização de novos desenhos curriculares, que respondessem tanto à medida legal, como às transformações sociais, que refletiram no campo educacional.

A partir desses Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, foram elaboradas pelo INFD, com o apoio do Ministério da Educação Nacional e do Conselho Federal de Educação, as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares, para formação de professores dos diferentes níveis de ensino. Tais Recomendações, definidas em nível nacional, assim como os Lineamentos, têm a finalidade de subsidiar as províncias no processo de construção de seus próprios desenhos curriculares, os quais podem ser adaptados às realidades particulares, de cada instituição de ensino.

Em se tratando dos Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, estes têm como função superar a fragmentação educativa do país e fazem parte da área de Desenvolvimento Curricular, do Plano Nacional de Formação Docente (Resolução CFE n° 23/07), responsável por elaborar uma série de documentos com o intuito de amparar a gestão do currículo, dos cursos das instituições formadoras.

Dentro dessa perspectiva, conforme o documento que esclarece as funções dos Lineamentos Curriculares Nacionais (ARGENTINA, 2007d), estes configuram-se como um instrumento que direciona as ações de elaboração dos currículos de formação docente, a serem construídos pelas diversas províncias, na tentativa de garantir a coerência, a integração e a complementaridade na formação inicial, na busca de assegurar níveis de formação e resultados equivalentes, entre os ISFD de cada jurisdição.

Dessa forma, no decorrer do processo de elaboração dos currículos de cada província, três níveis de decisão e desenvolvimento precisam ser observados: a Regulação Nacional, que define

os princípios e critérios a serem seguidos pelos desenhos curriculares provinciais; a Definição Provincial, em que cabe às províncias formularem seus planos de formação, a partir dos Lineamentos Curriculares Nacionais; e, a Definição Institucional, que deve ser organizada pelos ISFD visando à adequação de propostas e ações locais, isto é, inserido e/ou complementando os conteúdos curriculares, de acordo com as necessidades da instituição educativa.

Com base nos níveis de decisão elencados, cabe às províncias estruturarem seus planos de estudo, independentemente da especialidade, ou área de formação do estudante, em torno de três campos básicos de conhecimento: Formação Geral, que abrange os conhecimentos historicamente construídos e que precisam fazer parte da formação dos alunos, de todos os cursos; Formação Específica, que abarca os conhecimentos de disciplinas específicas, acerca da modalidade em que o futuro docente irá se habilitar; e Formação da Prática Profissional direcionada à aprendizagem do desenvolvimento da atuação pedagógica.

A partir daí, foi lançada a Série “Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares para Formação de Professores”, dos diferentes níveis de ensino, um documento que respalda os objetivos propostos pelos Lineamentos Curriculares Nacionais, uma vez que possui a mesma função. Embora, expresse de forma mais explicativa e detalhada, os três campos de conhecimento: Formação Geral, Formação Específica e Formação da Prática Profissional.

Com efeito, as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares direcionadas à Formação do Professorado da Educação Inicial, além de expressarem a necessidade de trabalhar os conhecimentos de Formação Geral junto aos estudantes, que pretendem lecionar na primeira infância, apresentam de forma clara e precisa as áreas do currículo de Formação Específica que devem ser exploradas em sala de aula. Deste modo, a Problemática contemporânea da Educação Inicial; os Sujeitos da Educação Inicial; a Didática da Educação Inicial e o Ensino das Áreas Disciplinares da Educação Inicial (que compreende as disciplinas: Língua e Literatura, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Área estético expressiva, Tecnologias da informação/comunicação e Educação Sexual Integral) correspondem aos campos em que o futuro professor irá atuar dentro do espaço escolar (ARGENTINA, 2009c).

Com relação a terceira e última área que deve fazer parte do currículo, denominada Formação da Prática Profissional, esta é definida, pelas Recomendações como a mais importante, tendo em vista que é o alicerce da formação do futuro docente do nível inicial, uma vez que

De distintos modos, la Formación General y la Específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las salas y en las escuelas, es decir, en contextos reales¹⁶² (ARGENTINA, 2009c, p.96).

Como se vê, os princípios básicos, que devem orientar o processo de elaboração do currículo para os cursos de formação na Argentina encontram-se presentes nos Lineamentos Curriculares Nacionais e nas Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares para Formação de Professores.

Nota-se, portanto, que a construção de um currículo de formação por parte das províncias e das instituições de ensino superior, não é uma tarefa simples, uma vez que requer comprometimento e domínio das normativas estabelecidas em nível nacional, na medida em que os chamados desenhos curriculares deverão ir ao encontro das necessidades provinciais e institucionais, respeitando sobretudo, as definições gerais que expressam as características e os objetivos educacionais do país.

Assim, ao compararmos os contextos nacionais de Brasil e Argentina, podemos perceber que o currículo possui um lugar de destaque, dentro da política nacional de formação docente de ambos os países, uma vez que se configura como o ponto de apoio da formação inicial.

Diante dessa constatação, é preciso observar que no Brasil, apenas as Diretrizes Curriculares direcionam a construção do currículo, por parte das instituições formadoras. No entanto, existe uma Diretriz Curricular específica, para cada um dos três cursos (Normal em nível médio, Normal Superior e Pedagogia) responsáveis por formar o professor da educação infantil.

Ao passo que, na Argentina, existem dois documentos orientadores. Os Lineamentos Curriculares Nacionais que sendo de cunho geral, normalizam a elaboração do currículo para todos os cursos que formam docentes e as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares, de caráter mais específico, uma vez que existe um documento para cada área de formação.

Nessa direção, na busca de investigar as proximidades e os distanciamentos entre os dois países, dentro da questão do currículo de formação docente, vimos a necessidade de fazer uso do

¹⁶² De modos distintos, a formação geral e específica acompanha solidariamente esta intenção. Mas, o campo de formação das práticas profissionais constitui o espaço curricular específico destinado à aprendizagem sistemática das capacidades para a atuação docente nas salas e nas escolas, é dizer, nos contextos reais (tradução da autora).

conceito de “regulação nacional” defendida por Barroso (2006), que aqui se aplica com o sentido de “regulação institucional”, isto é,

[...] o modo como as autoridades públicas (neste caso o estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo (sic) e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção (sic) dos diferentes actores (sic) e seus resultados (p.50).

A este respeito, podemos inferir que Brasil e Argentina aproximam-se ao promulgarem vários documentos e medidas legais, que direccionam a construção do currículo de formação dos docentes da educação infantil. Pois, apresentam características de um governo regulador, que faz uso de sua autoridade ao determinar Diretrizes e Lineamentos Curriculares Nacionais, embora seja permitido aos estados e instituições de ensino, adequações de acordo com cada realidade.

Ocorre que, o estabelecimento de normas e parâmetros curriculares foi a maneira encontrada pelos dois países para regular e coordenarem a educação, mantendo assim “[...] o controlo (sic) da escola, a orientação sobre as actividades (sic) dos alunos e a coordenação do trabalho docente” (BARROSO, 2006, p. 51). Mesmo porque, em se tratando de sistemas de ensino nacionais, essa regulação torna-se necessária, principalmente, quando o objetivo é “[...] garantir a qualidade e a eficácia do funcionamento global do sistema e de seus resultados (BARROSO, 2006, p. 51).

Por outro lado, Brasil e Argentina distanciam-se, uma vez que o Ministério da Educação argentino preocupou-se em elaborar recomendações curriculares dirigidas, especificamente, aos cursos que formam professores de educação inicial, reconhecendo que a formação de docentes para a primeira infância deve contemplar conhecimentos singulares acerca da criança, da infância e do desenvolvimento infantil, além de promover o aprendizado e a construção de uma prática pedagógica, que seja capaz de atender as necessidades dessa demanda educativa.

No Brasil, embora tenhamos Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente dirigidas aos respectivos cursos, essas se referem tanto a educação infantil, quanto aos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, para respaldar a elaboração do currículo das instituições de ensino, não existe um documento que trate exclusivamente da formação do professor, do nível inicial. Tal fato se explica, porque, da mesma forma, não existe no Brasil, uma graduação que prepare professores unicamente para lecionar na educação infantil, como ocorre na Argentina.

Dentro desse contexto, tendo por base as indicações curriculares nacionais propostas pelos dois países, chamamos a atenção para o perfil de professor que se pretende formar, para atuar na educação infantil:

No caso brasileiro, como já mencionamos anteriormente, temos cursos que no decorrer de quatro anos, preparam seus professores para ministrar aulas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Fato que nos leva a inferir, que ao se formarem, tais profissionais não foram especificamente instruídos para lecionar na educação infantil, tendo em vista que as disciplinas ministradas durante a formação inicial, normalmente, são divididas entre os dois níveis de ensino.

Desta maneira, ao término do curso, não podemos afirmar que temos um professor cujo perfil atenda as necessidades específicas dos alunos da primeira infância, uma vez que seus estudos estiveram divididos entre o público da educação infantil e do ensino fundamental.

No caso Argentino, com a existência de um curso, que habilita professores exclusivamente, para lecionar no nível inicial ao longo de quatro anos, arriscamos dizer que o espaço de formação permite que os estudantes apresentem um perfil profissional privilegiado, considerando que tiveram a oportunidade de especializarem-se, na educação de crianças pequenas.

3.3- Formação Docente, Qualidade na Educação Infantil e a influência dos Organismos Internacionais.

A busca pela qualidade do ensino encontra-se amplamente propagada na política nacional de formação de professores, da educação infantil, no Brasil e na Argentina.

Com efeito, a partir do discurso oficial expresso em leis, decretos, portarias, resoluções e documentos diversos, torna-se possível perceber que a formação docente é vista, em ambos os países, como um dos principais meios para se alcançar a qualidade na educação infantil.

Diante disto, nossa intenção na presente tese não é medir a qualidade da formação dos professores, da primeira infância, nem tão pouco avaliar a educação oferecida, por meio das

instituições de ensino. Até porque, para isso, seria necessária a realização de ampla pesquisa de campo, com o apoio dos governos nacionais.

Desta maneira, o que se pretende é demonstrar que a formação docente está intimamente ligada à conquista da qualidade do ensino no nível inicial e que políticas tem sido formuladas e implementadas visando ao seu alcance, principalmente porque:

La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Pero si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas¹⁶³ (MARCHESI, 2009, p.7).

De fato, uma boa educação infantil e professores bem formados são sinônimos de educação de qualidade. Por esse motivo, mesmo diante de acertos e erros, as políticas formuladas tanto no Brasil, como na Argentina demonstram que esforços têm sido feitos nessa direção.

Assim, além da diversificada legislação promulgada e dos documentos editados, foram criados, em ambos os países, planos nacionais de formação docente, bem como designados órgãos específicos para coordenarem a formação inicial e continuada, dos professores da educação básica.

Na realidade, Brasil e Argentina, assim como outros países do mundo, constataram que a melhoria da qualidade educativa contribui para o desenvolvimento econômico. Para tanto, a existência dessa conexão, estimulou, ainda mais, para que os dois países incorporassem em seu discurso oficial, a questão da qualidade do ensino.

Essa tomada de consciência ocorreu principalmente, com a participação de ambos os países no PISA, uma vez que a “[...] OCDE sustenta que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico, ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino” (MAUÉS, 2011, p. 75).

Evidencia-se assim, que Brasil e Argentina tendem a aperfeiçoar suas políticas educacionais diante do impacto causado pelas publicações dos resultados nacionais das

¹⁶³ A qualidade da educação de um país não é superior a qualidade de seus professores. Daí a prioridade que a grande maioria das reformas educativas outorga ao fortalecimento da profissão docente. Mas se o professor é a chave para a qualidade do ensino, é preciso reconhecer também que não se pode melhorar a ação educativa dos professores sem conseguir ao mesmo tempo níveis mais elevados de qualidade no funcionamento das escolas (tradução da autora).

avaliações globais do PISA. Para tal, utilizam as prescrições da OCDE, haja vista que este organismo internacional tem incentivado os “[...] formuladores de políticas educacionais a criarem e implantarem políticas de melhoria da qualidade da educação e cuidados voltados à primeira infância” (OCDE, 2011, p.4).

Como se pode verificar, foi sobretudo a partir da divulgação dos resultados das avaliações do PISA, realizadas em 2006 e 2009, que dois os países promulgaram uma série de leis e documentos, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das crianças pequenas, bem como da formação de seus professores.

Como prova disso, citamos no Brasil: a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007; do Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica em 2008; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, da Emenda Constitucional n. 59, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e da fixação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2009.

Já na Argentina, mencionamos a criação do Plano Nacional de Formação Docente, dos Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial e dos Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, em 2007; do Plano Nacional de Educação Obrigatória e das Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares direcionadas à Formação do Professorado da Educação Inicial, em 2009 e da realização do Congresso Iberoamericano de Educação: Metas Educativas 2021, em 2010.

Embora saibamos que os motivos que levaram Brasil e Argentina a elaborarem uma série de medidas legais, alegando a necessidade de melhorar a qualidade da educação em nível nacional, não tenha sido somente a influência da OCDE, por meio dos resultados do PISA e de demais organismos internacionais como: o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF, entre outros, tendo em vista que as reivindicações da própria sociedade e a vontade governamental, também contribuem para que o tema faça parte da agenda do poder público, não se pode negar que as organizações multilaterais possuem um grande peso, na efetivação das políticas educativas.

Mesmo porque, avaliações estruturadas em testes padronizados, como o PISA, cujo objetivo é aprimorar as políticas educativas em andamento nos países participantes

[...] têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro [e Argentino] a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e

recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16)

Diante desses apontamentos, parece que um grande desafio a ser enfrentado pelos dois países pesquisados, é utilizarem-se das indicações sugeridas pela OCDE, bem como por outros organismos internacionais, sem permitir que tais organizações assumam a definição das políticas nacionais, negando assim a adoção de uma postura de “[...] Estado que as aceita, dos educadores que as colocam em prática e do mercado que estabelece os parâmetros que servirão para alimentar o sistema” (MAUÉS, 2011, p. 83).

No entanto, apesar de Brasil e Argentina terem optado por não incluir a educação nos processos de mercantilização das relações sociais, no momento em que assinaram a Declaração de Brasília, durante a IV Reunião do Grupo de Alto Nível do Programa da UNESCO¹⁶⁴, sobre Educação para Todos, ficando acordado que:

Por parte de los titulares de ambos Ministerios, la convicción de la no inclusión de la educación en los Acuerdos Generales de Libre Comercio - AGCS; De parte de las organizaciones sindicales, promover en nuestros países y en la región de sensibilización y movilización para sostener el principio de la educación como derecho y no como mercancía¹⁶⁵.

É importante assinalar que “[...] a mercantilização da educação, especialmente no nível superior, constituem um dado ineludível da configuração atual dos sistemas de ensino (FELDFEBER, 2009, p.153). Tal fato pode ser observado, por exemplo, no Brasil, com o crescimento das universidades privadas, que oferecem uma gama de cursos na modalidade à distância, disponibilizando vagas, principalmente, no campo das licenciaturas.

A negação da mercantilização do ensino, aparece ainda, na Lei de Educação Nacional (n. 26.206) argentina, que estabeleceu em seu artigo 10 que “El Estado Nacional no suscribirá

¹⁶⁴ “São encontros que tem por objetivo avaliar os compromissos dos governos no setor educacional, contando com a participação de representantes de diversos países, entre ministros, chefes de Estado e representantes de organismos internacionais”. Fonte: Faculdade IBGEN. Disponível em: <<http://www.ibgen.com.br/novo/noticias.asp>> Acesso em: 27 jan. 2012.

¹⁶⁵ Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/internacional/documentos/cumbres/DOCUMENTOS%20DE%20AN%C3%81LISIS%20Y%20OPINI%C3%93N/Ministerio.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2012.
Por parte dos titulares de ambos os Ministérios, a decisão da não inclusão da educação nos Acordos Gerais de Comércio Livre – AGCS; Partindo das organizações sindicais, promover em nossos países e na região sensibilização e mobilização para sustentar o princípio da educação como um direito e não como mercadoria (tradução da autora).

tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienen cualquier forma de mercantilización de la educación pública”¹⁶⁶.

Independente desses avanços, é notório que esses processos de mercantilização evoluem, nos dois países, dada as exigências do mercado mundial, considerando que aumentam as preocupações com o papel da escola, com os conhecimentos que são transmitidos por ela, com o tipo de professor que está à frente da sala de aula, enfim, com a necessária participação da criança no ambiente escolar, desde a educação infantil, pois

Cada vez mais pesquisadores reconhecem que os programas educacionais voltados para a primeira infância melhoram o bem-estar das crianças, ajudam a criar as bases para o aprendizado ao longo da vida, fazem com que os resultados da aprendizagem sejam mais equitativos, reduzem a pobreza e melhoram a mobilidade social de uma geração para outra (OCDE, 2011, p.4).

Diante destes fatores, verificamos que as influências dos organismos internacionais estão presentes nas entrelinhas do discurso oficial expresso nas políticas de formação de professores, da educação infantil do Brasil e da Argentina e desta maneira, grande parte destas políticas são harmonizadas, conforme as indicações de tais organizações multilaterais.

No entanto, de acordo com nossos estudos, as agendas de governo, mesmo demonstrando interesse em favorecimentos, assessorias e empréstimos, que essas organizações podem proporcionar, buscam a melhoria da qualidade de ensino, não somente para obter gratificações, mas também na tentativa de atender as mobilizações da sociedade civil e de cumprir o compromisso governamental com a educação.

Neste sentido, retomando a discussão acerca de nossas inquietações iniciais, sobre os resultados do PISA, podemos confirmar, que os dados apresentados por essa avaliação, trouxeram à tona a importância da educação infantil, enquanto um nível de ensino capaz de auxiliar no desempenho futuro dos alunos, pois conforme informações da própria OCDE (2011, p. 2) “[...] os estudantes que recebem serviços pré-escolares de boa qualidade [são] mais beneficiados com essa experiência”.

¹⁶⁶ “O Estado Nacional não assinará acordos bilaterais ou multilaterais de livre comércio que impliquem em conceber a educação como um serviço lucrativo ou encorajar qualquer forma de comercialização da educação pública” (tradução da autora).

Em outras palavras, fica claro que crianças que tiveram a oportunidade de frequentar uma educação inicial de qualidade, apresentam maiores chances de no futuro, obterem melhores desempenhos, do que aquelas que não vivenciaram essa etapa educativa. A esse respeito, o

PISA 2009 demonstra que a relação entre o frequentar a pré-escola e o bom desempenho do estudante aos 15 anos é mais forte nos sistemas que oferecem a educação pré-escolar a uma proporção maior de estudantes, que fazem isso há mais tempo, que têm menores índices aluno-professor na pré-escola e que investem mais por aluno na educação pré-escolar (OCDE, 2011, p.3).

Muito embora, essa conclusão perpassa antes de tudo, a formação inicial e continuada dos professores da primeira infância, pois docentes adequadamente formados, isto é, que construíram conhecimentos teórico-metodológicos específicos acerca da primeira infância, contribuem para uma educação infantil de qualidade.

Desta maneira, ao abordamos o tema Formação Docente, Qualidade na Educação Infantil e a influência dos Organismos Internacionais, nossa intenção foi demonstrar que as políticas e programas de formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas, tem sido uma estratégia adotada: tanto pelo Brasil e pela Argentina, para melhorar o ensino, uma vez que o professor e a sua formação assumem um papel fundamental, no sucesso educacional das crianças pequenas, como também, pelas organizações multilaterais, que acreditam que “[...] os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação [permitem] a manutenção da coesão social e do bem-estar individual (MAUÉS, 2011, p. 76).

Respeitadas as devidas proporções, observa-se que o discurso oficial presente em uma série de documentos e medidas legais, adotadas pelos dois países, expressa de um lado, o interesse de Brasil e Argentina pelo alcance da qualidade na educação infantil, a partir do investimento na formação de seus professores e de outro, dos organismos internacionais, que influenciam diretamente no campo de decisão dessas políticas.

No entanto, sabemos que uma parcela daquilo que se encontra preconizado no discurso oficial, não ocorre efetivamente. Um exemplo disto é a própria organização da formação docente, onde existe clareza das políticas, quanto ao estabelecimento dos cursos de formação inicial para professores da primeira infância. Porém, no que tange a formação continuada, a estruturação dos cursos oferecidos não é nítida, uma vez que esses são citados pelos programas e dispositivos legais de forma bastante genérica, sem que sejam esclarecidos quais e como são ofertados. Fato

este, que traz incertezas para a tão almejada qualidade do ensino, tendo em vista que a formação continuada é peça-chave, para alcançá-la.

Outro aspecto que se percebe, nas entrelinhas do discurso oficial, é que, a oferta da educação infantil para as crianças maiores de três anos, ainda é prioridade tanto no Brasil, quanto na Argentina, existindo também maior preocupação com a formação dos professores que lecionam para essa faixa etária, em detrimento daqueles, que ministram aulas para as crianças menores. Tal postura pode ser confirmada com base nas medidas legais, que determinaram a obrigatoriedade do ensino no nível inicial, isto é, aos quatro anos de idade, no caso brasileiro e aos cinco, no caso argentino. Levando os governos a criarem vagas para a demanda da pré-escola/jardins de infância, deixando de atender a clientela da creche/jardins maternas, ou delegando esse papel às entidades conveniadas, conforme mostramos no segundo capítulo desta tese.

Em linhas gerais, mesmo diante do discurso da qualidade na educação infantil, via investimento na formação de professores, nota-se que as políticas de formação atendem uma parcela da educação infantil. Daí a necessidade de adequá-las e ampliá-las para que possam satisfazer o nível inicial como um todo, pois somente assim, um ensino de qualidade poder-se-á fazer presente, nessa etapa educativa.

Por todo o exposto, após analisarmos comparativamente os caminhos trilhados por Brasil e Argentina, durante a *formulação e a implementação das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no período de 1990 a 2010*, constatamos que tais políticas foram estruturadas visando ao alcance da qualidade do atendimento no nível inicial, por meio de professores, que possuam a habilitação exigida pelas leis gerais da educação, bem como que frequentem cursos de aperfeiçoamento profissional, contínuo. E apesar de verificarmos que nem sempre, o que está exposto no discurso oficial, acontece na prática, é preciso reconhecer que programas e planos estão sendo implementados, com o intuito de melhorar tanto a qualificação dos docentes, da educação inicial, como a prestação desse serviço educacional por parte do poder público.

Enfim, manifestamos aqui a importância de termos comparado as *políticas nacionais de formação de professores da educação infantil* no Brasil e Argentina, uma vez que esse exercício deu-nos a oportunidade de conhecer, analisar e compreender as realidades educativas do nosso e daquele país. Pois, sem nenhuma dúvida, somente

[...] ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados (LOURENÇO FILHO, 2004, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Las investigaciones sobre este tema están demostrando que un acceso temprano a la educación incide en el éxito escolar y en otros indicadores de calidad educativa. Garantizar, por lo tanto, el acceso a este nivel es una demanda de los organismos internacionales y de las propias políticas de los países de la región [...]»¹⁶⁷.
DÁVILA; NAYA, 2010, p.21.*

O Estudo Comparativo realizado na presente pesquisa possibilitou perceber que as Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina espelham ora trajetórias diferentes, em termos de seus determinantes e dos desdobramentos que elas geraram, ora percursos semelhantes, em função dos delineamentos ocasionados pelos contextos educacionais.

Para tanto, buscou-se considerar durante a análise comparativa, o que tem sido formulado e implementando pelos governos nacionais, no campo da formação de professores, para a primeira infância, indo além de uma simples pesquisa descritiva, uma vez que o objetivo foi investigar, a partir da interpretação do discurso oficial, presente em leis e documentos, *como e porque* o tema ingressou nas agendas políticas e ainda, quais alternativas de políticas públicas estão sendo priorizadas.

Deste modo, procuramos verificar nas entrelinhas, as intenções do poder público expressas nas medidas legais, objetivando encontrar respostas para as questões, que nortearam este estudo, bem como suprir as inquietações que o originaram. Assim, por meio da análise simultânea, identificamos as proximidades, as semelhanças e as diferenças existentes entre as políticas de formação de professores, da educação infantil, propostas por Brasil e Argentina, discutindo também, possibilidades de transformação e mudanças para o campo da formação docente, nos países pesquisados.

Nesse sentido, a primeira evidência constatada é que na década de 1990, os dois países apresentaram *semelhanças* com relação ao número de leis educacionais promulgadas e ainda, no que tange as grandes modificações que essas ocasionaram para o campo da educação inicial. Isso porque, leis gerais da educação foram sancionadas pelos dois governos: em 1993 na Argentina, cujo ápice foi o estabelecimento da educação obrigatória, para crianças de cinco anos de idade e

¹⁶⁷ As investigações sobre este tema estão demonstrando que o acesso antecipado à educação incide no êxito escolar e em outros indicadores de qualidade educativa. Garantir, portanto, o acesso a este nível é uma incumbência dos organismos internacionais e das próprias políticas dos países da região [...] (tradução da autora).

em 1996 no Brasil, que determinou que a formação inicial adequada, para o profissional da educação infantil, é aquela realizada em nível superior.

No entanto, ao compararmos as duas medidas legais, observamos duas importantes *diferenças*: a LDB no Brasil, não estabeleceu a educação obrigatória, para nenhum dos anos da educação infantil e, embora tenha priorizado a formação docente, em nível superior, ainda permitiu que tal formação ocorresse em nível médio, na modalidade normal. Já a Lei Federal de Educação de 1993 da Argentina, estabeleceu a obrigatoriedade de ensino, a partir dos cinco anos de idade e deixou claro, que a formação desse profissional deve acontecer em nível superior.

Diante desse quadro, constatamos que as políticas educacionais da Argentina demonstraram preocupação com a educação infantil, antes que as do Brasil, uma vez que a educação das crianças pequenas entrou na agenda governamental desde 1993, quando ficou determinada a educação obrigatória aos cinco anos de idade. No caso brasileiro, tal obrigatoriedade foi estabelecida em 2009, dezesseis anos após a Argentina, mediante a aprovação da EC 59/2009.

De acordo com nossos estudos, isso se explica, porque a Argentina, desde então, considerou e assumiu o nível inicial, como parte da educação e como a primeira etapa do sistema educacional argentino. Daí, o fato de ter determinado à frente do Brasil, a obrigatoriedade do ensino aos cinco anos de idade e oferecer formação específica, para habilitar o professor da educação inicial, isto é, em nível superior e direcionado somente ao trabalho junto à primeira infância.

Diferentemente, o Brasil, mesmo tendo determinado a educação infantil como a primeira etapa da educação básica em 1996, não deu ao nível inicial a mesma importância, que destinou aos demais níveis de ensino, principalmente ao ensino fundamental, que detinha quase toda a atenção do poder público. Tudo isso, refletiu negativamente, tanto na questão da busca da universalização do ensino para a educação infantil, quanto na formação de seus professores, cujos cursos formam os futuros docentes para ministrar aulas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Contudo, isso não quer dizer que o Brasil passou a preocupar-se com a educação das crianças pequenas, apenas no ano de 2009, quando instituiu a obrigatoriedade na educação infantil, desde os quatro anos de idade, pois como vimos, no decorrer desta tese, foi um processo gradativo, que se intensificou a partir dos anos 2000.

A esse respeito, convém explicar por meio da analogia da “célula e da lupa”¹⁶⁸, as *diferenças* existentes entre os dois países pesquisados. Considerando os níveis de ensino como uma única célula, ao dividi-la em partes, teremos: educação infantil/educação inicial; ensino fundamental/educação primária; ensino médio/educação secundária; educação superior/educação superior. Ao serem analisadas individualmente com uma lupa é possível observar que, cada uma das partes desempenha um papel importante na educação dos estudantes brasileiros e argentinos.

Entretanto, a Argentina, ao utilizar a lupa, concentrou-se na educação inicial, percebendo as contribuições que esta etapa é capaz de trazer para o desenvolvimento infantil. Deste modo, estabeleceu a universalização do ensino, a partir dos cinco anos de idade e direcionou a formação dos professores da mesma forma que a dos demais níveis de ensino, ou seja, em nível superior, havendo assim, um curso específico para formar esses profissionais.

Já o Brasil, ao fazer uso da lupa, direcionou sua atenção para o ensino fundamental, em detrimento da educação infantil. Consequentemente estabeleceu a obrigatoriedade da educação, para a primeira infância tardiamente e além disso, os cursos que formam este profissional, em sua maioria, priorizam disciplinas, que norteiam o trabalho junto às crianças do ensino fundamental, deixando para segundo plano, aquelas que enfocam a educação infantil. Pois, “[...] o que se constata é que a maioria dos cursos mantém a formação de professores centrada na organização curricular voltada para as séries anuais de escolarização: da 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª (BRZEZINSKI, 2008, p.179).

Desta forma, a exemplo da Argentina, defendemos a necessidade de existir no Brasil, um curso que habilite professores, especificamente para lecionar na educação infantil, pois apesar de entendermos o curso de Pedagogia, como o mais apropriado para formar tais docentes, este direciona seu currículo tanto para o trabalho na educação infantil, como para o ensino fundamental, uma vez que oferece habilitação para as duas etapas num mesmo curso. Já a Argentina, ao oferecer um curso com duração de quatro anos, que habilita os profissionais exclusivamente para ministrarem aulas no nível inicial, propicia a nosso ver, uma formação mais consistente, uma vez que toda a carga horária do curso é direcionada ao desenvolvimento da criança pequena.

¹⁶⁸ Analogia criada pela autora, para expor suas idéias acerca da importância dada à educação infantil pelos dois países pesquisados e ainda, para defender a necessidade do Brasil oferecer formação inicial específica para aqueles que desejarem lecionar junto às crianças pequenas.

Com efeito, é relevante considerar que existem dois cursos na Argentina, os chamados Professorado em Educação Inicial, de nível superior, que habilitam o docente para lecionar nesse nível de ensino, ou seja, aquele oferecido pelos ISFD designado pela legislação como o curso ideal para formar esses professores e aquele oferecido pelas universidades. No entanto, os cursos oferecidos pelos ISFD, por serem de caráter não universitário, não desenvolvem trabalhos de pesquisa. Por sua vez, contraditoriamente, mesmo o Professorado em Educação Inicial, ofertado pelas universidades, não propiciam a iniciação científica, para isso, existe o curso de Licenciatura em Educação Inicial, que possibilita ao profissional apenas desenvolver pesquisa. Nesta direção, podemos considerar que o curso de Pedagogia oferecido no Brasil, embora não habilite o futuro professor, de maneira específica para atuar na educação infantil, possui um ponto bastante positivo, pois realiza atividades de iniciação científica.

Neste contexto, tendo por base a formação inicial dos professores, para a primeira infância, realizada na Argentina, acreditamos que para atender as necessidades educativas da criança pequena, seja necessário, no Brasil, a existência de um curso em nível superior, cujo currículo esteja exclusivamente voltado para disciplinas, que se preocupem com a educação e o cuidado infantis, titulando o docente como professor de educação infantil.

Neste sentido, em nossa opinião, a existência de dois cursos de Pedagogia, um direcionado a formar professores para ministrar aulas na educação infantil e outro, no ensino fundamental, seria o mais apropriado, uma vez que o curso de Pedagogia articula atividades de docência e pesquisa. Desta forma, caberia ao estudante no momento de ingresso no curso, optar pelo nível de ensino no qual deseja atuar.

Desta maneira, no tocante à formação de professores para a educação infantil no Brasil, defendemos a importância de haver um curso específico, para habilitar os futuros profissionais, da mesma forma que acontece na Argentina, incorporando, no entanto, atividades de pesquisa. Principalmente porque, a educação na primeira infância tem a função de propiciar às crianças oportunidades de apropriação e construção de novos conhecimentos e aprendizagens das diversas linguagens, considerando ainda, o direito a brincadeiras e a cuidados, que envolvem bem estar, saúde e proteção.

Em outras palavras, a educação infantil ajuda a construir as bases do aprendizado que será desenvolvido ao longo da vida. Por isso, o profissional desta etapa educativa deve receber uma

formação que seja capaz de prepará-lo, para lidar com inúmeras situações, das mais simples às mais complexas, que fazem parte da realidade infantil.

Tomamos como referência, embora possa parecer uma situação corriqueira, a questão da lateralidade, no que se refere a escrever com a mão direita, ou esquerda. Se a lateralidade da criança não for trabalhada pelo professor, com competência pedagógica, poderá trazer sequelas irreparáveis para o desenvolvimento infantil. Isso porque, no decorrer do processo de decisão da lateralidade, as crianças costumam fazer uso das duas mãos. Definindo-se naturalmente, com o passar do tempo, como destra ou canhota. Desta forma, é papel do professor respeitar suas escolhas, sem obrigá-las, por exemplo, a usar a mão direita. Caso esta decisão não seja acolhida, a criança poderá apresentar problemas sérios tanto emocionais, como relativos à coordenação motora. Daí a importância, da existência de um curso exclusivamente direcionado a habilitar professores, para lecionar na educação infantil, tendo em vista a grande responsabilidade que esses docentes possuem.

Outra evidência observada pelo presente estudo, é que no início dos anos 2000, uma importante *diferença* pode ser notada entre Brasil e Argentina. Pois, tendo o governo argentino enfrentado uma grave crise econômica, entre os anos de 1999 e 2002, deixou de promulgar novas políticas educacionais até 2004. Em contrapartida, o Brasil supera a Argentina, uma vez que vários documentos e medidas legais foram formulados nesse período.

No entanto, a partir do momento em que a nova Lei da Educação Nacional argentina é sancionada em 2006, o país avança, chegando ao mesmo patamar do Brasil, no que se refere à elaboração de políticas educacionais, para a primeira infância. De fato, ambos os países formularam e implementaram uma série de políticas de formação para professores, da educação infantil, no qual muitas *similitudes* podem ser notadas, sobretudo nas políticas recentes, ou seja, aquelas elaboradas e aplicadas entre os anos de 2007 e 2010, principalmente, quando tratamos do tema formação, vinculado a questão da qualidade do ensino, no nível inicial.

Com base nesses apontamentos, cabe nesse momento, discutir e responder as indagações que impulsionaram este trabalho, apresentando um panorama das *proximidades* e *distanciamentos*, no que tange a formação inicial dos professores, da primeira etapa da educação básica, identificadas entre Brasil e Argentina.

Com relação às *proximidades*, podemos afirmar que a educação infantil entrou na agenda dos governos brasileiro e argentino, nos anos de 1990, quando a Convenção sobre os Direitos da

Criança foi ratificada pelos dois países, levando o poder público a promulgar leis que resguardassem os direitos infantis, estando entre eles o direito à educação. Mesmo porque, naquela época, houve uma mobilização mundial em prol da infância e os dois países não tiveram alternativas, senão adaptarem-se ao contexto internacional.

Já a preocupação com a formação do profissional da primeira infância, passou a fazer parte da agenda do governo argentino, a partir da promulgação da Lei Federal de Educação (n. 24.195) em 1993, sendo assegurada anos mais tarde, pela Lei de Educação Nacional (n. 26.206), de 2006. No Brasil, o tema entrou na agenda de governo a partir de 1996, após ter sido sancionada a LDB (Lei n. 9.394).

Para tanto, os formuladores da política do ponto de vista da estrutura de governo, da educação nacional, são representados nos dois países, pelos respectivos Ministérios da Educação Nacional e pelos Conselhos Nacionais de Educação. Deste modo, a política formaliza-se em lei por meio dos Conselhos Nacionais de Educação, uma vez que lhes cabe formular e avaliar a política nacional de educação.

No entanto, os documentos e publicações, que dizem respeito à educação infantil e/ou formação de seus professores, são elaborados pelos Ministérios da Educação, que recebem assessoria, tanto de seus próprios funcionários, como de autores renomados, que desenvolvem estudos sobre o tema. Como exemplo, podemos citar no Brasil, o RCNEI e na Argentina, os Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial, cuja proposta é auxiliar o trabalho do professor, em sala de aula.

A Secretaria de Educação Básica é uma unidade do Ministério da Educação do Brasil e a Secretaria de Educação faz parte do Ministério da Educação da Argentina. Ambas têm a função de planejar, coordenar e supervisionar os processos de formulação e implementação das políticas nacionais, tanto relativas à educação infantil, quanto aos demais níveis da educação básica. É por meio dessas Secretarias, de governo nacional, que as políticas e as leis sobre formação de professores, da educação infantil, tramitam até as redes estaduais/provinciais e municipais de ensino. Embora, a esfera de governo responsável, por ofertar a educação infantil no Brasil, seja os municípios e na Argentina, esse papel fique a cargo das províncias.

Desta maneira, três estágios perpassam as políticas de formação de professores, do nível inicial, nos dois países, isto é, primeiramente o tema entra na agenda dos governos, em seguida as leis e/ou documentos são formulados pelos Ministérios da Educação, que contam com a

assessoria dos Conselhos Nacionais de Educação e Secretarias de Educação e por último, ocorre o processo de implementação, que recai sob a responsabilidade dos municípios e províncias, que possuem o dever de oferecer a educação infantil.

Entretanto, fazem parte desse processo, as mobilizações sociais e de militantes da educação infantil, as influências dos organismos internacionais e as intenções do poder público. Assim, os governos nacionais, principalmente durante a formulação da política, buscam satisfazer as indicações destas organizações multilaterais, adequando tais interesses às reivindicações, da sociedade civil.

Para visualizar e compreender essas etapas, foi preciso reconstruir os cenários, ou seja, analisar a base legislativa educacional do Brasil e da Argentina, ao longo dos últimos vinte anos, a fim de conhecer o processo de decisão (agenda), de formulação e implementação das políticas, em ambos os países pesquisados.

Portanto, com base nesse percurso, constatamos que a legislação vigente coloca a educação infantil, como uma etapa essencial e preparatória, para os níveis de ensino, que a sucedem. Embora na maioria das vezes, durante a implementação, as intenções não sejam realmente efetivadas na prática, principalmente porque, para se implementar uma política são necessários recursos financeiros, um ponto ainda nevrálgico para o nível inicial.

O que nos parece importante deixar claro, é que o fato de existir tanto no Brasil, quanto na Argentina, um plano nacional de formação docente que inclui a formação inicial e continuada dos professores, da educação infantil, demonstra que essa etapa de ensino ganhou espaço e importância, dentro da agenda política dos governos, a partir dos anos de 1990, espaço este, que vem ampliando-se, no decorrer dos anos 2000.

Prova disso é que no ano de 2007 na Argentina, foram criados o Instituto Nacional de Formação Docente – INFD, órgão responsável pela coordenação da formação dos professores, no país e o Plano Nacional de Formação Docente, cujo objetivo, de acordo com o discurso oficial, é aprimorar o sistema formador de professores, em nível nacional.

Da mesma forma, o Brasil também no ano de 2007, instituiu a “Nova CAPES”, delegando a esse órgão a função de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos docentes que lecionam na educação básica. Dois anos após, em 2009, criou o PARFOR, com a finalidade de oferecer formação aos professores da educação básica que estão em exercício nas redes públicas de ensino.

Todavia, tais programas de formação nacionais propostos no Brasil e na Argentina, apesar de incorporarem o professor da educação infantil, não fazem menção, no que diz respeito, à importância do acesso à educação infantil, bem como do papel do professor, enquanto mediador do processo de construção dos conhecimentos infantis. Tendo em vista, que os programas ao englobarem os três níveis de ensino, educação infantil/educação inicial, ensino fundamental/educação primária e ensino médio/educação secundária, não mencionam as especificidades de formação relativas às etapas educativas.

Quanto à concepção de Educação Infantil, presente nos dispositivos legais e documentos publicados pelos Ministérios da Educação e de professor da primeira infância, idealizado por cada país, a análise revelou que esse nível de ensino é concebido tanto pelo Brasil, como pela Argentina, como a primeira etapa da educação, sendo oferecido em creches/jardins maternais e pré-escolas/jardins de infância, os quais se caracterizam como espaços institucionais, que possuem a incumbência de promover a aprendizagem e estimular as capacidades infantis. Deste modo, o professor almejado para lidar com essa demanda, é aquele com conhecimentos voltados para as finalidades da educação infantil e que leve em consideração, sua responsabilidade em contribuir, para o desenvolvimento pleno da criança.

Para tanto, percebe-se por meio do discurso oficial, que os cursos de formação devem trabalhar com um currículo baseado nas diretrizes/lineamentos estabelecidos nacionalmente, proporcionando os conteúdos necessários, para que o futuro profissional seja capaz de construir conhecimentos, configurando-se como sujeito, de seu próprio processo formativo. É destacada também, a importância da articulação entre a formação inicial e continuada, pois se acredita que um professor adequado, para lecionar na educação infantil, é aquele que domina teorias e práticas acerca da tenra idade, sendo capaz de colocá-las em prática, durante sua atuação pedagógica.

Neste sentido, foram formuladas leis e documentos, com a intenção de subsidiar a construção do currículo de formação dos professores, da educação infantil. No caso brasileiro, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CEB nº2/1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006). No caso argentino, foram sancionados os Lineamentos Curriculares Nacionais para a

Formação Docente Inicial (Resolução CFE nº 24 /2007) e as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares - Professorado da Educação Inicial.

Assim, a partir da análise dessas medidas e documentos legais, constatamos alguns *distanciamentos* pontuais, no que se refere aos modelos de formação do docente da educação infantil, propostos pelos dois países.

Nesta direção, observamos que no Brasil, dois modelos de formação profissional podem ser identificados:

O primeiro, instituído por meio das Resoluções CEB nº2/1999 e CNE/CP nº 1/2002, que apresentam as diretrizes para os cursos de Magistério em Nível Médio e Normal Superior, aos quais é sugerida a elaboração de uma proposta pedagógica, que assegure a construção de um conjunto de conhecimentos e competências necessárias, ao exercício da prática docente. Sendo de caráter técnico e profissionalizante, tais cursos tendem a encarcerar a formação docente, em instituições, que não se preocupam em desenvolver pesquisa, deixando de lado o princípio de que todo professor deve ser um pesquisador, uma vez que a prática docente pressupõe a realização de pesquisas. Já o segundo modelo, estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que propõe as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, considera a importância do futuro professor ter contato com uma série de informações e habilidades, compostas pela diversidade de “[...] conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social [...]” (artigo 3º), preparando assim, o profissional para exercício da docência, bem como para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Ocorre que para no primeiro modelo, “[...] a legislação desobriga a produção e a socialização do conhecimento, [porém, para o segundo] está prescrita também na formação do profissional a indissociabilidade entre ensino e pesquisa [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p.213).

Como se vê, embora o discurso oficial apresente os três cursos, como apropriados para a formação do professor da educação infantil, verificamos que o curso de Pedagogia é o que melhor atende as necessidades de aprendizagem do futuro professor. Isto se explica pelo fato das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, terem sido elaboradas com grande participação de pedagogos, estudiosos e membros da sociedade civil e não apenas, por representantes do poder público.

Na Argentina, são os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Resolução CFE n° 24 /2007) e as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares - Professorado da Educação Inicial, os documentos legais responsáveis por conduzir as províncias e as instituições de ensino, a formularem o currículo de formação dos professores. Ao contrário do Brasil, apenas dois cursos habilitam o docente, para lecionar na educação inicial e embora tenham a mesma proposta, podem ser oferecido pelos ISFD e também, pelas universidades. Já o terceiro curso existente, chamado de Licenciatura em Educação Inicial, ofertado somente em universidades, não prepara o profissional para ministrar aulas, mas exclusivamente, para desenvolver atividades de pesquisa.

Ao analisarmos a legislação e os documentos que respaldam a construção do currículo de formação do docente, da educação infantil, evidenciamos claramente os *distanciamentos* entre os modelos apresentados pelos países pesquisados, uma vez que a Argentina, por possuir um único modelo¹⁶⁹ de formação de professores, elaborou apenas dois documentos, que orientam esse curso, ou seja, os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, com características mais gerais, abrangendo toda a educação básica e as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares, que estão direcionadas especificamente para a construção dos desenhos curriculares do professorado, da educação inicial. Já no Brasil, pelo fato de coexistirem três tipos de formação, foi necessária a promulgação de três diretrizes para embasar a formulação dos currículos de formação.

Dessa maneira, ao confrontarmos os documentos argentinos, com as diretrizes brasileiras, com a finalidade de interpretar o discurso oficial, percebe-se claramente que a Argentina buscou conduzir a construção do currículo, de forma mais detalhada e centralizada que o Brasil, pois além de elaborar um marco regulatório, que se traduziu nos Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, apresentou ainda as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares, que estão direcionadas a cada nível de ensino. No entanto, o Brasil apresentou somente as diretrizes, proporcionando maior autonomia aos cursos de formação.

Diante desse retrato, podemos dizer que no contexto argentino, as políticas curriculares apesar de direcionarem de maneira mais específica, os sistemas formadores provinciais, criando maior unidade e coerência entre os cursos de formação, são centralizadoras, haja vista que até

¹⁶⁹ Grifo da autora. Cabe considerar que, mesmo havendo um curso oferecido pelos ISFD e outro pelas universidades, ambos concedem a titulação de professor da educação inicial. Por isso, afirmamos que existe apenas um modelo de formação, tendo em vista que as duas instituições devem seguir orientações curriculares nacionais.

mesmo as disciplinas, que devem ser oferecidas pelos cursos, são determinadas por meio dos documentos. No contexto brasileiro, percebemos que as diretrizes delegam aos cursos de formação responsabilidades, mas unificam não o currículo, pois as propostas são apresentadas de maneira genérica, permitindo que as instituições tenham maior poder de decisão, com relação ao conteúdo a ser ensinado.

Por isso, se de um lado observamos um aspecto positivo, quando a Argentina apresenta uma proposta mais detalhada, orientando a condução do currículo para a formação do professor, do nível inicial, temos também um aspecto negativo, tendo em vista que tal atitude configura-se como centralizadora, dando às instituições formadoras, menor poder de decisão. O mesmo ocorre no Brasil, que ao possibilitar maior autonomia aos cursos de formação, deixa de especificar as disciplinas, que devem ser trabalhadas, a fim de direcionar a atuação profissional, na educação infantil e nos anos iniciais, do ensino fundamental.

Apoiados no processo de simultaneidade, é preciso assinalar que não é nossa pretensão, diagnosticar qual país apresenta a melhor forma de conduzir a construção do currículo de formação dos profissionais da educação, mas sim, abordar suas semelhanças e diferenças, como forma de auto-reconhecimento.

Neste sentido, leis e documentos também foram elaborados com a intenção de orientar a prática dos professores, em sala de aula. A Argentina instituiu primeiramente os NAP (Resoluções: n. 214/2004; n. 225/2004; e, n. 228/2004), publicando anos depois, entre 2006 e 2007, a Série Cadernos para Sala de Aula do Nível Inicial. O Brasil editou o RCNEI, em 1998 e estabeleceu nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resoluções: nº1/1999 e nº 5/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/ 2010).

Em termos teóricos, os dois países demonstram grandes *semelhanças*, no que tange o estabelecimento de documentos legais, com a proposta de subsidiar a atuação docente, dentro do ambiente escolar. Para tanto, os NAP correspondem às nossas diretrizes curriculares e constituem-se como marcos regulatórios, que orientam e determinam a construção das propostas pedagógicas, por parte dos estabelecimentos de ensino. Da mesma maneira, os Cadernos para a sala de aula, assim como o RCNEI, possuem a função de respaldar o trabalho do professor, em sala de aula, embora não sejam de caráter mandatório.

Acrescenta-se que, o objetivo tanto da legislação e dos documentos, que orientam a construção do currículo para formação do docente da educação infantil, quanto daqueles que amparam a elaboração das propostas pedagógicas, a serem desenvolvidas dentro das instituições educativas, é, conforme o discurso oficial, atingir a qualidade do atendimento à infância, dentro do sistema educacional, de cada país. De qualquer forma, sabemos que nem sempre esses documentos são capazes respaldar uma implementação efetiva, principalmente porque, muitas vezes, estabelecem princípios e metas difíceis, de serem atingidos na prática. De outro lado, não se pode esquecer, que a existência dessas medidas legais, constitui-se como o primeiro passo, para que a política seja implementada.

Por todo exposto, cabe aqui retomar a discussão proposta no início da presente tese, acerca das influências exercidas pelos organismos internacionais, junto aos governos dos dois países pesquisados, quanto à fixação de parâmetros exigidos em avaliações de desempenho, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela OCDE.

O que se pode observar, é que os resultados das avaliações do PISA, tendem a interferir no ordenamento das políticas educacionais, dos países participantes, sobretudo daqueles cujo a pontuação atingida encontra-se abaixo da média estimada pela OCDE. E, sendo o PISA uma avaliação de cunho comparativo, este expõe os resultados mundialmente, levando os países a buscarem mecanismos, que sejam capazes de mudar o quadro apresentado.

Deste modo, baseados na análise comparativa, do discurso oficial manifestado nas políticas educacionais, adotadas por Brasil e Argentina, podemos afirmar que ambos os países, ao formularem suas políticas, buscam melhorar os resultados obtidos pelos alunos no PISA, por meio do investimento na formação docente, haja vista, que os professores são elementos essenciais na definição da qualidade.

De fato, Brasil e Argentina ao aceitarem participar das avaliações do PISA, conseqüentemente, assumiram as recomendações impostas pelos organismos internacionais. Todavia, essas imposições supõem investir tanto na educação infantil, quanto na formação dos professores, desse nível de ensino.

Tais constatações nos levam a inferir que as dificuldades apresentadas no PISA (2006 e 2009), pelos estudantes brasileiros e argentinos, que participaram dessa avaliação, podem ter relação com a frequência, às instituições de educação infantil. Mesmo porque, os resultados desse Programa apontam que “[...] os estudantes de 15 anos que frequentaram a educação pré-escolar

têm desempenho melhor no PISA, do que aqueles que não a fizeram, mesmo depois de se levar em conta, seu ambiente socioeconômico” (OCDE, 2011, p.1).

Considerando que Brasil e Argentina, apresentaram pontuações similares no PISA, embora a realidade dos sistemas educacionais dos dois países, tenha tido pontos de partida diferentes e ritmos de desenvolvimento distintos. É preciso ainda assinalar, que o mesmo ocorre no campo das políticas de formação de professores da educação infantil, em que muitas proximidades também foram identificadas, como por exemplo, o estabelecimento de um plano nacional de formação docente, onde se encontra inserido os profissionais do nível inicial, apesar de cada país possuir suas singularidades.

No entanto, antes de findarmos essa discussão, poderíamos presumir que o fato da Argentina oferecer um curso de formação específico, para habilitar os futuros professores, para lecionar no nível inicial, bem como ter publicado propostas curriculares, tanto referentes à formação docente, como ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, também específicos para a educação junto à primeira infância, propicia a este país, obter melhores resultados nas avaliações do PISA que o Brasil, uma vez que grande parte das políticas elaboradas aqui, compreende toda a educação básica e não somente a educação infantil.

De forma geral, não é bem isso que acontece, tendo em vista que a Argentina não teve pontuação melhor que o Brasil. Ambos os países tiveram pontuações semelhantes no PISA, ficando abaixo da média estipulada, pela OCDE.

Isso se explica porque, apesar da Argentina apresentar um modelo de formação de professores da educação inicial, aparentemente mais sólido e direcionado, que os modelos que temos no Brasil e a obrigatoriedade do ensino ser uma realidade naquele país, desde 1993, observa-se que faltam investimentos, tanto por parte da Argentina, quanto do Brasil, no atendimento às crianças menores, isto é, que possuem idade inferior a quatro anos. Até porque, o PISA considera, dentro de um contexto geral dos países avaliados, que a educação infantil é frequentada, normalmente, a partir dos três anos de idade.

Na verdade, mesmo sendo obrigatório o ensino na Argentina, a partir dos cinco anos e no Brasil, desde os quatro anos de idade, crianças cuja faixa etária não está incluída na educação obrigatória, tendem a ficar à margem dos sistemas educacionais. Nesse raciocínio, se o PISA entende que a educação infantil, geralmente é ofertada desde os três anos de idade, os dois países pesquisados, ainda não oferecem vagas suficientes para essa demanda.

Tendo por base esses apontamentos, verificamos que para se atingir melhores resultados no PISA, bem como a tão almejada qualidade do ensino na educação infantil, é necessário que os governos, brasileiro e argentino, ampliem o acesso à educação na primeira infância e redobrem os seus investimentos nas políticas de formação de professores, deste nível de ensino. Pois, somente dessa maneira, haverá possibilidades de transformação e mudanças concretas, no campo da educação inicial.

Enfim, vislumbramos que esta pesquisa configure-se como um termômetro de discussão, sobre o acesso à educação infantil, para que esta seja repensada e entendida como essencial, sob o ponto de vista educacional, tanto pelo poder público, como pela sociedade em geral, orientando e (re)orientando o rumo e curso de ações políticas, que valorizem e pautem-se na qualidade da formação dos professores deste nível de ensino.

Sendo assim, concebemos o Estudo Comparativo ora apresentado, por acreditarmos nas contribuições que este poderá trazer para o universo da educação infantil, para professores que trabalham neste nível de ensino, para os profissionais, que pretendem lecionar junto à primeira infância e principalmente, para os governos nacionais do Brasil e da Argentina, uma vez que aos dois países, cabe desenvolver políticas capazes de promover uma educação de qualidade, tanto para as crianças pequenas, como para formação de seus futuros professores.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92 - Especial, p. 841-858, out. 2005.

ACEDO, Clementina. Presentación. In: DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. p.13-15.

AGUILAR, Luis Enrique. *Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992*. Campinas: FE/UNICAMP; R. Viera, 2000. 128 p.

AGUILAR, Luis Enrique; BEDMAR, Vicente Llorent; CRESPO, Clementina Garcia. *La educación Obligatoria en Ibero América – Cuadernos de la OEI. 6. Organización de Estados Iberoamericanos*, Madrid, 2000. 93 p.

AGUILAR, Luis Enrique. Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas educativas. *Revista Política y Gestión de la educación, Pensamiento Educativo - Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago do Chile, v. 31, p. 283-305, dez. 2002.

AGUILAR, Luis Enrique. Abordaje comparativo de la adopción e implementación de reformas educativas en América Latina. El método y la regularidad cuasal. IN: CRESPO, Clementino García; GIL, Leoncio Veja. (coord). *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica*, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Salamanca, España, 2005, p. 227- 239.

AGUILAR, Luis Enrique. *A Educação Paulista: perspectivas de ação e responsabilidade socioeducacional. A favor de uma outra política educacional para o Estado*. *Revista APASE - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, São Paulo, n.10, p.12-21, maio 2009.

ARAÚJO, Luiz. O Financiamento da Educação Básica no segundo mandato do Governo Lula. In: Insumos para o debate: financiamento da educação no governo Lula/Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009. p. 34-51.

ARGENTINA. Ley n. 340, del 25 de setiembre de 1869. Código Civil de la Nación Argentina. Disponível em: <<http://www.puenteyasoc.com.ar/es/docs-legislacion/pdf/CODIGO-CIVIL.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2011.

ARGENTINA. Ley n. 24.195, del 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t1.html#titulo> Acesso em: 25 maio. 2010.

ARGENTINA. Constitución de la Nación Argentina, del 22 de agosto de 1994. Disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/argentin.htm> > Acesso em: 10 dez. 2011.

ARGENTINA. Ley n. 24.521, del 07 de agosto de 1995. Ley Nacional de Educación Superior. Disponível em: < <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf> > Acesso em: 27 out. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Presentación de los CBC para la Formación Docente (1996). Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/formacion_docente/presentacion.pdf> Acesso em: 24 jan. 2012.

ARGENTINA. Ley n.25.053, del 18 de noviembre de 1998. Fondo Nacional de Incentivo Docente. Creación. Financiamiento, Sujetos pasivos del impuesto. Excepción. Facultad a la Administración Federal de Ingresos Públicos. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_Pdf/ley_25053.pdf> Acesso em: 03 ago. 2010.

ARGENTINA. Ley n. 25.864, del 04 de diciembre de 2003. Ley de los 180 días de clase. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley25864.pdf> Acesso em: 25 maio. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFCyE n. 214, del 27 de abril de 2004a. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/214-04-ane1.pdf>> Acceso em: 26 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución n. 225 C.F.C.Y E, del 11 de agosto de 2004b. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/resolucion_225-04.pdf> Acceso em: 26 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución n. 228 C.F.C. Y E, del 13 de octubre de 2004c. Disponible em: <<http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/228-04.pdf>> Acceso em: 26 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Buenos Aires, 2004d. Disponible em: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf> Acceso em: 26 nov. 2011.

ARGENTINA. Ley n.25.919, del 31 agosto, 2004e. Fondo Nacional de Incentivo Docente. Prorrogase la vigencia del citado Fondo creado por la Ley N° 25.053, por el término de cinco años a partir del 1° de enero de 2004 o hasta la aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo Integral. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley25919.pdf> Acceso em: 26 nov. 2011.

ARGENTINA. Ley n. 26.075, del 21 de diciembre de 2005a. Ley de Financiamiento Educativo. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf> Acceso em: 27 jun. 2010.

ARGENTINA. Ley n. 26.061, del 21 de octubre de 2005b. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible em: <<http://www.desarrollosocial.gob.ar/leyes/152>> Acceso em: 2 dez. 2011.

ARGENTINA. Ley n. 26.206, del 27 de diciembre de 2006a. Ley de Educación Nacional. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf> Acceso em: 27 maio. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Nivel Inicial. Programación 2006b. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/areas_curri_07.pdf> Acceso em: 25 maio. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Cuadernos para el aula: Nivel inicial. 2006c. v. 1, 182 p. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf>> Acceso em: 28 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. El Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de Formación Docente. 2007a. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf>> Acceso em: 05 ago. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Cuadernos para el aula: Nivel inicial. 2007b. v. 2, 208 p. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial_v2.pdf> Acceso em: 28 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n° 23/07, del 7 noviembre de 2007c: Aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 [...]. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>> Acceso em: 15 set. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n° 24/07, del 7 noviembre de 2007d: Aprobó el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>> Acceso em: 25 jan. 2012.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documentos de Formación Docente. 2007e. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/infd/ensenanza-de-las-ciencias/>> Acesso em: 25 jan. 2012.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Resolución N°258/08, del 20 mayo de 2008. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/res_25808.pdf> Acesso em: 10 out. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Plan Nacional De Educación Obligatoria: Aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación. 2009a. Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/79-09-anexo011.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 79/09, del 28 de mayo de 2009b. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares - Profesorado de Educación Inicial. 2009c. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/infd/ensenanza-de-las-ciencias/>> Acesso em: 25 jan. 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 44, v. 20, set./dez. 2009. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Políticas Educativas en la Argentina a fines del siglo XX: Un Estudio del Plan Social Educativo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, Orientação e

Educação) - FLACSO-Facultad Latinoamericana de C.Sociales-Sede Argentina, Buenos Aires, 2001.

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: Editora da Unidade de Investigação de Ciências da Educação, 2006. p.43-70

BISCAY, Mariana. La formación docente en juego: Un análisis de la formación lúdica del profesor de Educación Inicial desde los lineamientos curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação com Orientação em Gestão Educativa) - Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2007.

BEZEM, Pablo; VERA, Alejandro. El financiamiento de la educación inicial en la Argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, 2009. 50p.

BORGES, Zacarias Pereira. Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: FE/UNICAMP, 2002. 294p.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 01 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm> Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999: Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 out. 1999. Disponível em: <<http://www.proplan.ufam.edu.br/RESCNECP11999.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2011.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm> Acesso em: 04 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de

professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm> Acesso em: 04 set. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 18 maio. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral Política de Formação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Orientações Gerais (Objetivos; Diretrizes; Funcionamento). Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/ COPFOR, 2005. 40 p.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 25 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em:<<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 45 p.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007a. 43 p.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007b. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 21 jul. 2009.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007c. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 26 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007d. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 14 ago. 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007e. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acesso em: 04 set. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação. Diretoria Financeira. FUNDEB: Manual de Orientação. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2008a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-publicacoes>> Acesso em: 5 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 24 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 04 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009b. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: <<http://proeg.ufam.edu.br/parfor/portaria/88-portaria-normativa-no-9-de-30-de-junho-de-2009>> Acesso em: 17 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.129, de 27 de novembro de 2009c. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 2009. Disponível em: <www.cmconsultoria.com.br> Acesso em: 17 jan. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009d. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009e: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009f. 260 p.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b. 36 p

BREJO, Janayna Alves. Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação do profissional da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo:Cortez Editora, 2008. p. 167-194.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo:Cortez Editora, 2008. p. 195-219.

BURBULES, N. C.; TORRES, C.A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.). Globalização e educação: Perspectivas Críticas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004, p.11-26.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.127, p.87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p.8-14

CAMPOS, Roselane Fátima. Políticas Públicas para a Educação Infantil - Notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do MERCOSUL. In: XXIV Simpósio e III Congresso Interamericano de Política Administração Da Educação: Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas e gestão democrática da educação, 2009, Espírito Santo. Programa e Trabalhos Completos, Cadernos ANPAE, 2009. v. n.8. p. 1-15.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. Brasil e Argentina: Estudo Comparativo das Respektivas Leis Gerais sobre Educação. Consultoria Legislativa do Senado Federal – Coordenação de Estudos, n.º32, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/conleg/textos_dismissao/texto32MarceloOttoni.pdf> Acesso em: 8 nov. 2009.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Panorama social da América Latina 2010. Documento Informativo em Português. Santiago do Chile, Nações Unidas, 2010. 57p.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set.2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC. p.19-50. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62), 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 347-355.

CÓRDOBA. Ministro de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba – Profesorado de Educación Inicial- Profesorado de Educación Primaria. Córdoba: 2008. 162p.

CÓRDOBA. Ministro de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular de Educación Inicial. Córdoba: 2010. 162p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago 2008.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: A Redenção da Educação Básica? Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). Infancia, Derechos y Educación en América Latina. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. 316 p.

DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María; LAUZURIKA, Asier. Los códigos de la niñez en América Latina: un compendio de los derechos de la infancia. IN: DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). Infancia, Derechos y Educación en América Latina. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. p.195-226.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Serie: Cuestiones de educación. Buenos Aires: Paidós, 1997. 163 p.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *et al.* Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DIDONET, Vital. A educação infantil na educação básica e no Fundeb. In: Lima, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Orgs). Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. p. 31-47

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a Educação Infantil. In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 15-29.

DIDONET, Vital (Coord). Plano Nacional pela Primeira Infância. Versão Reduzida. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010. 109 p.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Serie: Cuestiones de educación. Buenos Aires: Paidós, 1997. 289 p.

DOLAGARAY, Nora Inés. Tensiones en las intenciones de Universalizar la Educación Inicial. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: 2006.

ELDER, Charles D.; COBB, Roger W. Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. In: VILLANUEVA, Luis F Aguilar. Problemas Públicos y agenda de gobierno - Antologías de Política Pública, México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993. p.77-104.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Educativas y Trabajo Docente: Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. 304p.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 161-182.

FERRAZ, M. Procuram-se Mestres. Ciência Hoje (Revista de Divulgação Científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Rio de Janeiro, v. 42, n. 250, p. 48-51, jul. 2008.

FERRAN, Julià Ferrer. La educación comparada actual. Barcelona: Editorial Ariel, 2002, p. 91-200.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas Educativas no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-270.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMMANN Vilmar. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil. In: Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 43-57.

FONTES para a educação infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003. 224 p.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. In: CABRAL NETO, Antônio. *et al.* (org.). Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.175-196.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUJIMOTO, Gaby. El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? In: CASTAÑEDA, Elsa; PALACIOS, Jesús (Coords). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: OEI; Fundación Santillana. 2009. p. 105-114

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GATTI, Bernardete A; Marina Muniz R. Nunes (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições Formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores. v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/issue/view/4>> Acesso em: 07 dez.2011.

GHEDIN, Evandro. Implicações das Reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006. 272p.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GINDIN, Julián. Da hegemonia à crise do neoliberalismo na Argentina: um balanço das lutas docentes. In: VI Seminário da Redestrado, 6, 2006, Rio de Janeiro. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 1-17.

GOERGEN, Pedro L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Pro-posições, São Paulo, n. 6, p. 5-20, 1991.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo:Cortez Editora, 2008. p. 220-245.

HADDAD, Sérgio. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano. Comentário à palestra de Atílio Baron. In KRAWCZYK,

Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-82.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 77 v. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2008. 153 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2009: Resultados Preliminares. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em: 27 out. 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005). Brasília: O Instituto, 2009. 261 p.

ITZCOVICH, Gabriela. Tendencias recientes del nivel inicial: un analisis estadístico de la situación Argentina. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina, 2010. 98p.

JEFFREY, Debora Cristina. Humanização e qualidade de ensino. Uma estratégia (de) política educacional para educar o cidadão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-82.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. In KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-135.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 329-345.

LÁZARO, Luis Miguel. Derechos del Niño, educación preescolar y equidad en América Latina. In: DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). Infancia, Derechos y Educación en América Latina. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. p. 249-278.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2009. 234p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Educação Comparada. MONARCHA Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Orgs.). Coleção Lourenço Filho 7, 3ª edição, INEP/MEC, Brasília/DF, 2004. 250 p.

MARCHESI, Álvaro. Preámbulo In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. (Coord.). Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: OEI; Fundación Santillana. 2009. p. 7-9.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.109, p. 67-87, mar.2000.

MARTINS, Angela Maria. Gestão e autonomia da escola pública no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia (Orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, 2009. p 446-475.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

METER, Donald S. Van e HORN, Carls E. Van. O processo de implementação das políticas. Um marco conceitual. In: Aguilar Villanueva, Luis F. La implementación de las políticas - Antologias de Política Pública, Editorial Porrúa, México 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa colaborativa:um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC. p.101-120. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62), 2003.

OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica Documento de presentación. Madrid- España, 2009. 102p.

OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Documento inicial em português. Madrid- Espanha, 2008. 110p.

OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento Final. Madrid- España, 2010. 282p.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? Pisa em Foco, v. 1, p. 1-4, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/6/27/48483812.pdf>> Acesso em: 18 out. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n.28, p.45-62, jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, jan./fev./ mar./ abr. 2005.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Consulta Pública Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Agosto, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso em: 24 nov. 2011.

PALHARES, M. S; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC. p. 5-18. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62), 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora Autores Associados, n. 115, p. 7- 24, mar. 2002.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 99-129.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A Política Recente de Fundos Para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

REIN, Martin; RABINOVITZ, Francine F. La implementación: Una Perspectiva Teórica. Entre la intención y la acción. In: VILLANUEVA, Luis F Aguilar. La implementación de las políticas - Antologías de Política Pública, México: Editorial Miguel Angel Porrua, 1993, p.147-184.

RIVAS, Axel. Radiografía de la educación argentina. Con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010. 180p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMERO, Tatiana. Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. In: CASTAÑEDA, Elsa; PALACIOS, Jesús (Coords). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: OEI; Fundación Santillana. 2009. p. 39-48.

ROSAR, Maria de Fatima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Depoimento ao senado federal sobre PLS 414 E PLC 6755 (em 12/05/2010). In: ABREU, Marcia; CORDIOLLI, Marcos (Orgs). *O Direito da Criança à Educação Infantil: Projetos em tramitação no Congresso Nacional*. Cadernos de debates CEC 02/2010. Brasília: Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura, p. 47-50, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C; RAMON, F e SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 65- 100, mar. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-191. (Colecção Ciências da Educação, 3).

SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo. *La Comparación en las ciencias sociales Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1999, p.13-49.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.69, p. 119-136, dez.1999.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1231-1255, out.2007.

SCHWEIZER, Margarita (Comp.) La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empiria-Simposio Internacional 2008. Vila María: Eduvim, 2009. 130p.

SILVA, Camila Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.) Banco Mundial, OMC, e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

SILVA, Luzimar Barbalho da. Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: CABRAL NETO, Antônio. *et al.* (org.). Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.261-292.

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; IPE-UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires; OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2009. Argentina - Buenos Aires, 2009. 191p.

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; IPE-UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires; OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sistema de Información sobre los Derechos del Niño en la Primera Infancia en los países de América Latina Marco teórico y metodológico. Argentina - Buenos Aires, 2010. 139p.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia (Orgs.). Educação comparada: Rotas de além mar. São Paulo: Xamã, 2009. 517 p.

TEDESCO Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades. IPE-UNESCO-Buenos Aires, 2001. 65p.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Claudia. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n.95, p. 407-428, maio/ago.2006.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. 8 p.

UNESCO; CONSED; AÇÃO Educativa. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p.

UNESCO; Banco Mundial; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. 72 p.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. A Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: UNICEF, 2004. 54p. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 21 set. 2011.

VALLES, Miguel S. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

VEGAS, Emilianita. *et al.* Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina. Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Serie Documentos de Trabajo, 2006. Disponível em:< http://www.oei.es/inicial/articulos/politicas_infancia_estimulo_desarrollo.pdf > Acesso em: 21 nov. 2011.

VIEIRA, Livia Maria Frago. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. Pro-Posições, Campinas, v.10, n.1 (28), p.28-39, março, 1999.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. La hechura de las políticas - Antologias de Política Pública, México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1996.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio. In: VILLANUEVA, Luis F Aguilar. La implementación de las políticas - Antologias de Política Pública, México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993, p.15-92.

ANEXO A - Relatório da Missão de Estudos na Argentina



"Projeto associado entre o programa de pós-graduação em Educação da UNICAMP e o programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Córdoba/Argentina"
nº projeto: 029/07

Informe individual de estudo

Data: 13/10/2010.

Informe individual de missão de estudo

Nº do Projeto :	
Nome dos Coordenadores: Brasil: Newton Antônio Paciulli Bryan Argentina: Estela M. Miranda	

Nome de quem realizou a missão: Janayna Alves Brejo

Pós-graduação de origem Brasil Argentina

Título do projeto: “Formação de Professores da Educação Infantil: Um Estudo Comparado Brasil - Argentina”.

Área Específica: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Período da missão: 13/09/2010 a 13/10/2010.

Lugar onde realizou a missão: Buenos Aires de 13 a 15/09/2010 (Participação no Congresso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021); Córdoba 16/09/2010 a 13/10/2010.

Universidade: Universidade Nacional de Córdoba - UNC.

Faculdade: Facultad de Filosofía y Humanidades.

Departamento: Secretaría de Posgrado. Doctorado en Ciencias de la Educación

Realize um relatório das atividades que realizou (semanalmente), destacando a importância da sua missão de estudo para sua pesquisa de doutoramento.

Qual a relevância da missão de estudo para a pesquisa que está realizando? Destaque isso.

PRIMEIRA SEMANA: DE 13/09 A 19/09.

Iniciei a minha missão de estudos em Buenos Aires, onde participei, no período 13 a 15 de setembro, do “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021”.

O congresso teve como principal objetivo projetar e discutir a educação que queremos alcançar até o ano de 2021, a partir das metas estruturadas pelos ministros da educação dos países iberoamericanos. Deste modo, a contribuição desse evento para a minha pesquisa de doutoramento, se deu por duas vias:

1ª) Por meio das conferências assistidas:

Em 13/09 –

1) “Desarrollo Profesional Docente”. Presidida por Graciela Lombardi. Em que as conferencistas: Beatrice Avalos (país - Chile) apresentou algumas formas pelas quais o desenvolvimento profissional do docente ocorre; Alba Martínez (país – México) tratou das metas 2021 propostas para a formação docente e, Stella Maldonado (país – Argentina) enfatizou a necessidade da formulação e implementação de políticas que assegurem o direito à educação.

2) “Formación de los Profesores”. Presidida por: María Inés Vollmer. Em que os conferencistas: Consuelo Velaz de Medrano (país – Espanha) enfatizou a necessidade da construção de um currículo de formação docente, especialmente para o campo da educação inicial; Denisse Vaillant (país – Canadá) comentou que a dimensão acadêmica tem sido foco dentro do contexto da formação e, Emilio Tenti (país – Argentina) destacou que tudo aquilo que ocorre dentro da sociedade reflete diretamente no trabalho docente.

Em 14/09 –

1) “Desarrollo y educación infantil”. Presidida por: Antoni Ballabriga. Em que os conferencistas: Victoria Peralta (país – Chile) tratou do difícil caminho de reconhecimento da variabilidade do desenvolvimento infantil; Patricia Sarlé (país – Argentina) discorreu sobre a importância do desenvolvimento na educação infantil e as práticas de ensinar e, Jesús Palacios trabalhou o tema desenvolvimento cerebral/cognitivo durante a pequena infância.

2) “Programas de desarrollo integral de la infancia”. Presidida por: María Enma Mejía. Em que os conferencistas: Gaby Fujimoto destacou que os estudos sobre o cérebro ajudam a pensar no trabalho dos educadores junto à pequena infância; Ana María Siverio (país - Cuba) assinalou a necessidade de termos uma legislação nacional que responda aos interesses das crianças de tenra idade e, Elena Duro (país - Argentina) enfatizou a urgência em se formar um conjunto humano capaz de dar conta do desenvolvimento das crianças que frequentam a educação inicial.

Nesse sentido, as conferências assistidas me levaram a refletir e obter mais informações sobre as atuais políticas estabelecidas pelos países latino-americanos, tanto no que diz respeito à formação para os professores, como para a educação infantil, na medida em que possibilitou a ampliação de conhecimentos acerca dos países pesquisados, ou seja, sobre Brasil e Argentina.

2ª) Por meio da comunicação oral:

Em 15/09 – Comunicaciones libres - Educación Inicial e Infancia:

Momento em que apresentei um artigo parte de minha pesquisa de doutorado, intitulado: “Formação de profissionais da educação infantil: um estudo comparado Brasil – Argentina”. Oportunidade que me permitiu discutir e aprimorar meus conhecimentos acerca do tema com outros estudiosos da área.

Em 15/09 – Visita à feira do livro dentro das estruturas do congresso.

Local que me possibilitou a aquisição de livros, revistas e textos capazes de subsidiar parte dos meus estudos, uma vez que tratam da formação de professores e/ou da educação inicial na Argentina.

Dando continuidade à missão de estudos, segui para Córdoba, cidade onde ocorreu a maior parte das minhas pesquisas, tendo em vista que de 16/09 a 13/10 estive ligada a Universidade Nacional de Córdoba, mais precisamente à “Facultad de Filosofía y Humanidades - Secretaría de Posgrado - Doctorado en Ciencias de la Educación”.

Deste modo, nos dias 16 e 17/09 conheci a Universidade Nacional de Córdoba, isto é, a Faculdade de Filosofia e Humanidades, a Biblioteca, algumas salas de aula e a secretaria de pós-graduação.

Além disso, participei de duas reuniões junto às professoras que me auxiliaram tanto na condução dos meus estudos em Córdoba, quanto na coletas de dados pertinentes a minha pesquisa.

Primeiramente, a partir da indicação da professora Estela M. Miranda, conversei com a professora Nora Dolagaray, no “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”. Naquele momento, lhe apresentei a proposta da minha pesquisa e, a partir disso, definimos algumas alternativas de trabalho, em que a mesma disponibilizou-se a me auxiliar na busca de bibliografias e sites que tratam do tema. Deste modo, a professora Nora Dolagaray por trabalhar diretamente no campo de estudo “Educação Inicial”, tornou-se tutora dos meus estudos durante a missão na Argentina, uma vez que meu trabalho é voltado para a primeira infância.

Tive ainda, uma reunião com a professora Estela M. Miranda, coordenadora dos meus estudos na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades-Secretaría de Posgrado”. Durante a conversa, apresentei meu trabalho de doutorado, bem como elegemos duas disciplinas a serem cursadas por mim, durante duas segundas feiras: 27/09 e 04/10, cujas temáticas são: “A Educação Temprana de 0 a 3 anos – Seminário eletivo” e “Políticas Educacional e Legislação Escolar”.

Vale ressaltar que, minha participação em tais disciplinas teve o intuito de conduzir minhas pesquisas, uma vez que contemplaram os dois eixos principais do meu trabalho acadêmico, a saber: as políticas de formação para os professores da primeira infância, bem como

a questão do desenvolvimento da prática profissional no campo do nível de ensino “educação infantil”.

SEGUNDA SEMANA: DE 20/09 A 26/09.

No decorrer da segunda semana de estudos em Córdoba, realizei diversas atividades correlatas à minha pesquisa, uma delas foi acessar a página virtual da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar” ministrada pela professora Dra. Estela M. Miranda, que tem como colaboradoras as professoras: Mgter. Nora Z. Lamfri e Mgter. Mariana A. Nicolini.

A página (site) da disciplina configura-se como um guia de estudo para os alunos, contendo informações e atividades, que envolvem desde legislação educacional, links para sites relacionados, até uma biblioteca virtual, com documentos adicionais para aprofundamento acerca dos conteúdos do curso.

Nesse sentido, ter acesso ao conteúdo virtual dessa disciplina contribuiu significativamente para a minha pesquisa, uma vez que o curso trabalha a política educacional e a legislação da Argentina, fonte extremamente necessária para a composição do meu estudo, cuja proposta é analisar e comparar as políticas de formação para os professores de educação infantil no Brasil e na Argentina.

Realizei ainda, a leitura parcial do documento “Diseño de los planes de estudio de los profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de la provincia de Córdoba”, fornecido e indicado pela professora Nora Dolagaray, com o objetivo de identificar aspectos importantes desse texto para meu trabalho de pesquisa.

Ao observar o documento, ficou clara a sua relevância para a minha tese de doutorado, uma vez que o mesmo foi elaborado pelo governo Argentino, sob os moldes das diretrizes da Política Nacional de Educação de Professores, em vigor a partir da promulgação da Lei Nacional de Educação (Lei n. 26.206/06), constituindo-se assim, como um meio para que eu possa compreender a estrutura e as estratégias da Política de Educação vigente no país.

Além dessa leitura, visitei alguns sites, também sugeridos pela professora Nora Dolagaray, tais como: do Ministério da Educação, do Conselho Federal da Educação, da Dirección General de Educación Superior, entre outros, objetivando identificar aqueles capazes

de subsidiar meus conhecimentos no que se refere às políticas para formação dos professores da educação inicial desenvolvidas na Argentina.

Estive ainda, na Secretaria de pós-graduação para uma conversa informal com o secretário Dante Salto, para confirmar as disciplinas a serem cursadas a partir da próxima semana. Em seguida, fui até a biblioteca da Faculdade de Filosofia e Humanidades, onde retirei o livro: SCHWEIZER, Margarita (Comp.) La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empiria-Simposio Internacional 2008. Vila María: Eduvim, 2009, tendo como pretensão verificar e analisar os parâmetros que envolvem a formação docente na América Latina.

Particpei também, de duas importantes reuniões, sendo uma com a professora Nora Dolagaray no “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”, momento em que conversamos sobre a organização do ensino na Argentina desde o nível inicial até o nível superior, bem como investigamos os propósitos e prerrogativas da “Ley de Educación Superior de 20 de julio de 1995”, devendo a análise dessa legislação ser incorporada no texto da minha tese.

Ainda acompanhada pela professora Nora Dolagaray, realizamos uma visita à “Dirección General de Educación Superior de Córdoba - DGES”, com a intenção de conhecer o trabalho desenvolvido por essa instituição. Lá, nos recebeu o Sr. Patrício Bolton, que relatou que a função da DGES é levar a cidade a alcançar uma configuração de nível superior que atenda as demandas atuais para a formação de seus profissionais, a partir do estudo e da elaboração de documentos como, por exemplo, da Resolução 412/10 que trata do “Réglamento Académico Marco (RAM) de la Educación Superior de la Provincia de Córdoba”.

Com efeito, a visita a esta instituição ajudou-me no sentido de entender como ocorre o processo de construção de uma política educacional, sob a lógica do discurso de um dos representantes do citado órgão que, de acordo com o que foi relatado, é elaborada dentro de um regime participativo e democrático.

Outra reunião da qual participei foi presidida pela professora Estela M. Miranda na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades -Secretaría de Posgrado”, em que estavam presentes, as professoras Nora Z. Lamfri, também da UNC e, Nancy Cafaro (orientanda de mestrado da professora Estela) do “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”.

O encontro estruturou-se em três etapas:

- Na primeira, as professoras Estela e Nora, orientaram Nancy em seus estudos de mestrado, destacando a importância da minha presença por se tratar de um estudo na área da educação infantil, temática da minha pesquisa.

- Na segunda, as professoras Estela e Nora buscaram entender mais profundamente meu objeto de estudo, dando sugestões e encaminhamentos para a minha pesquisa.

- Na terceira, a partir da indicação da professora Estela, eu e a mestranda Nancy que leciona uma disciplina de educação infantil no Instituto de Formação Docente, sendo também diretora de duas escolas de nível inicial em Córdoba, conversamos sobre o meu estudo “as políticas de formação para os professores da educação infantil”. Após essa conversa, ficou combinada a minha presença em uma das escolas (Jardin de Infantes) onde Nancy é dirigente. O objetivo de tal visita foi conhecer “na prática” uma instituição que atende a primeira infância, na Argentina, isto é, em um dos países onde realizo a pesquisa. Além disso, Nancy se dispôs a auxiliar-me na procura de livros, revistas, documentos e leis da república Argentina, no intuito de subsidiar a pesquisa bibliográfica de minha tese de doutorado.

Para concluir a semana, realizei um passeio cultural, cujo intuito foi conhecer o Colégio Nacional de Monserrat, em que criação data de 1687, sendo atualmente, parte da jurisdição da Universidade Nacional de Córdoba.

TERCEIRA SEMANA: DE 27/09 A 03/10.

Durante a terceira semana de missão, assisti a algumas aulas na Universidade Nacional de Córdoba e, também, participei de duas reuniões de estudos. Além disso, realizei consultas na biblioteca da faculdade e na internet, bem como escrevi um resumo das reuniões das quais participei com a professora Nora Dolagaray, com o objetivo de organizar todos os conteúdos que trabalhamos juntas no que tange a minha temática de pesquisa.

A primeira atividade que realizei foi participar da aula da professora Estela M. Miranda, cuja proposta é trabalhar “Política Educacional y Legislación Escolar”. Deste modo, a professora Estela apresentou-me aos seus alunos, os quais foram bastante receptivos. Então, conversei com o

grupo explicando o tema do meu estudo e a sua importância, bem como a experiência adquirida ao realizar o intercâmbio Brasil/Argentina (Córdoba).

No decorrer da aula, a professora Estela utilizou como recurso, o power point, estimulando frequentemente a participação do grupo classe. Deste modo, trabalhou o conceito de “Política Educativa” abrindo uma ampla e aprofundada discussão sobre o assunto, realizando uma abordagem em que foi possível, relacionar o sentido de política educacional na Argentina e no Brasil. Falou também, sobre a questão da legitimidade ou não de uma lei, explicando claramente como isso ocorre.

Após, deu início à Unidade 3 “Contextos, políticas educativas y actores sociales en el proceso de formación, desarrollo y crisis del Sistema Educativo Nacional” que faz parte do programa de estudos da disciplina e, tem por objetivo trabalhar três pontos-chaves: O Estado Liberal; O Estado de Bem Estar e a Crise do Estado de Bem Estar. Para tanto, foi analisado em classe a:

- Etapa Fundacional del Sistema Educativo (Etapa de “despegue” según Archer);
- Etapa de desarrollo del Sistema Educativo (Etapa de “crecimiento”);
- Crisis del Sistema Educativo (Etapa de “inflación”);

Para finalizar, a professora Estela fez um fechamento de tudo o que foi trabalhado e discutido, solicitando ainda, a leitura de três textos para serem abordados no próximo encontro.

Diante disso, a experiência de participar dessa aula possibilitou-me compreender o conceito de política educativa na Argentina, bem como a organização de seu sistema educativo a partir do processo histórico, haja vista que é primordial o entendimento tanto das políticas como da legislação educacional nesse país, para que eu possa desenvolver meu trabalho de pesquisa tendo um bom embasamento teórico, em que este, seja capaz de comparar as realidades do Brasil e da Argentina com coerência e responsabilidade.

A segunda atividade que realizei foi assistir à disciplina da Professora Nora Dologaray: “La Educación Temprana de 0 a 3 años” que faz parte de um seminário eletivo com carga horária de 64 horas, também nas dependências da Universidade Nacional de Córdoba.

Assim como a professora Estela, a professora Nora apresentou-me às suas alunas que foram muito receptivas e se interessaram bastante pelo meu tema de pesquisa, uma vez que se encontra dentro da perspectiva da educação inicial, foco da disciplina da qual participam.

Dessa maneira, a professora Nora desenvolveu uma aula expositiva com utilização de material multimídia (power point) tendo a participação geral de todas as alunas, inclusive a minha.

Nesse sentido, recuperou o conceito de “Educação Temprana” junto ao grupo classe, que significa: “um conjunto de práticas sócio-educativas voltadas para o início da vida, a fim de melhorar a sua qualidade e aperfeiçoar as condições para o desenvolvimento infantil desde antes do nascimento até a entrada na escolaridade obrigatória”. Assinalando em seguida, que nessa etapa da disciplina, as alunas estão expondo em classe, seus projetos de pesquisa sob o formato de trabalhos práticos.

Deste modo, propôs a uma dupla de alunas que apresentassem seu trabalho prático, que teve como principal proposta encontrar informações sobre algumas organizações internacionais que desenvolvem trabalhos acerca das crianças pequenas.

Depois da exposição, o grupo classe levantou de maneira séria e consciente, os pontos positivos e negativos da investigação realizada, bem como definiu uma nova dupla, para apresentar sua pesquisa, no próximo encontro.

Sendo assim, essa aula configurou-se para mim, em um momento valioso de discussão e aprendizagem, na medida em que possibilitou um amplo entendimento dos avanços e das necessárias transformações que precisam ocorrer no campo da educação infantil na Argentina, levando em consideração não somente estudos científicos e/ou acadêmicos, mas principalmente as contribuições e consequências do trabalho do professor, da escola e da família.

Já a terceira atividade, realizada essa semana, estruturou-se em uma reunião também com a professora Nora Dolagaray, em que o ponto de partida foi o esclarecimento de algumas dúvidas, que eu tinha, acerca da formação dos professores de nível inicial na Argentina, além de outras questões que circundam o assunto. Assim, conversamos sobre os itens elencados abaixo:

- 1) Os Institutos Superiores de Educação formam principalmente professores. Mas, existem alguns cursos técnicos.
- 2) Os Institutos Superiores de Educação formam não somente professores de nível inicial e primário, mas também de outras áreas: como matemática, sociologia, história entre outros.
- 3) A universidade forma também professores de áreas afins. Mas, divide-se em faculdades distintas: de matemática, de sociologia, de filosofia, etc.

4) A Direção Geral de Nível Superior somente coordena e formula políticas para os Institutos Superiores de Educação, pois as universidades são nacionais e, por isso, configuram-se como autárquicas e autônomas.

5) A disciplina ministrada por Nora Dolagaray é um Seminário Eletivo com carga horária de 64 h, intitulado de “La Educación Temprana de 0 a 3 años” na Facultad de Filosofía y Humanidades - Escuela de Ciencias de la Educación.

6) Não existe uma faculdade ou uma habilitação específica para cargos de gestores educacionais, tais como: coordenadores, diretores e, orientadores de escola. Normalmente, os concursos exigem dez anos de experiência em atividade docente para o exercício dessas funções.

7) A diferença entre as universidades que oferecem curso de licenciatura em 2 ou 4 anos é: Em dois anos são para aqueles que já são professores, ou seja, já se formaram em um Instituto de Formação Docente. Em quatro anos, são para aqueles que ainda não são professores.

Vale ressaltar que, a reunião foi bastante oportuna e proveitosa, haja vista que os assuntos trabalhados durante a mesma são essenciais para a compreensão da estrutura de funcionamento do ensino na Argentina.

Outra atividade que realizei essa semana foi comparecer à secretaria de pós-graduação da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), para conversar com o Secretário Dante Salto que me deu algumas orientações sobre como adquirir o material para a aula do dia 04/10 da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar”. Cujos textos propostos são:

- MIRANDA, E.; SENÉN GONZÁLEZ, S.; LAMFRI, N.; NICOLINI, M. Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Córdoba: Brujas, 2006;

- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Una nueva vulgata planetária. Disponível em <<http://www.insumisos.com/diplo/NODE/2639.HTM>> Acesso em: 29 set.2010;

- RASCO, Félix Ângulo. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/36471>> Acesso em 01 out.2010.

Após isso, visitei a biblioteca da faculdade para devolução de livros e, retirada de outras quatro bibliografias, fundamentais para aprimorar meus estudos de pesquisa, uma vez que discutem como tema principal a “formação docente na Argentina”. Conforme segue:

- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Serie: Cuestiones de educación. Buenos Aires: Paidós, 1997. 163 p.

- DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Serie: Cuestiones de educación. Buenos Aires: Paidós, 1997. 289 p.
- SARLO, Beatriz. La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, 1998. 292 p.
- FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Educativas y Trabajo Docente: Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. 304p.

Além disso, juntamente com a professora Nora Dolagaray realizamos uma conversa e pesquisa de forma virtual, ou seja, via consulta a sites na internet e correspondência por correio eletrônico. O objetivo foi buscar uma gama de universidades verificando seus currículos, que assim como os Institutos Superiores de Educação, formam também os professores de educação inicial, fato este permitido pela legislação educacional argentina, uma vez que os maestros e maestras (assim chamados na Argentina), formados em um desses centros de ensino superior, podem lecionar junto às crianças pequenas.

Nesse sentido, os profissionais que cursam o “Professorado em Educação Inicial”: Ministram aulas no nível inicial (dos 45 dias aos 5 anos de idade). Podendo habilitar-se nos Institutos Superiores de Educação ou nas Universidades, sejam essas públicas ou privadas. Deste modo, acessamos os seguintes sites de Universidades:

<<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/carreras.asp?m=1&s=3&s1=3&id=122>>

Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN;

<<http://www.unlu.edu.ar/carg-eduini.html>> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN;

<<http://www.unicen.edu.ar/content/licenciatura-en-educaci%C3%B3n-inicial>> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES;

<<http://www.unca.edu.ar/pagina-10-33-facultad-humanidades.html>> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA;

<<http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/inicial/index.htm>> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE;

<http://www.uader.edu.ar/index.php?option=com_content&view=section&id=28&Itemid=73> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RIOS;

<http://www.unlpam.edu.ar/info/ver_pagina.php?qs=AG9UcAYwU25ebwgcgViZbYQRmAmIAPgBhAHFUY1JiADFTbgNj> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA;

<http://www.uncoma.edu.ar/ingresantes/carreras/prof_nivel_inicial.html> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE;

<http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?fch=lic_inicial> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS;

<<http://www.unpa.edu.ar/?q=node/725>> Acesso em 30 set. 2010. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL.

Concluindo a semana, participei de uma nova reunião com a professora Nora Z. Lamfri e, a mestranda Nancy Cafaro, na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades -Secretaría de Posgrado”. O objetivo desse encontro foi me interar acerca dos estudos de Nancy, que tem como orientadora a professora Estela M. Miranda e como co-orientadora a professora Nora Z. Lamfri.

Deste modo, discutimos o projeto de pesquisa de Nancy que está sendo construído, cujo intuito é a realização de um “Estudio de caso en la ciudad de Córdoba. Programa centro de cuidado y desarrollo desde la genesis de la propuesta hasta la actualidad. Periodo: 2005-2010. Los impactos en terminos de calidad desde el enfoque de derechos”.

A importância em ter participado dessa reunião, se deu pelo fato de Nancy desenvolver seus estudos direcionados à educação inicial, foco também de minha pesquisa. Além da troca de informações, experiências e saberes foi possível ainda, ter acesso a novas bibliografias que poderão complementar meu trabalho de doutorado. Tais como:

- EBERHARDT, María Laura. La Niñez en la Argentina Contemporánea: una mirada desde el Estado y sus políticas (1980-2007). Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación. 2007.

- PINEDA, Nisme; et al. - Programas de formación del talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE. Bogotá, Marzo 2009.

Ao término da reunião, visitei novamente a biblioteca da faculdade para pesquisar outras bibliografias e após, fui à livraria/Editora Brujas, onde adquiri o livro: MIRANDA, E.; SENÉN GONZÁLEZ, S.; LAMFRI, N.; NICOLINI, M. Políticas de reforma del sistema educativo en los

noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Córdoba: Brujas, 2006.

QUARTA SEMANA: DE 04/10 A 10/10.

Iniciei a quarta semana de estudos participando da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar”, ministrada pela professora Estela M. Miranda, com o objetivo de ampliar os estudos começados na aula anterior, bem como de buscar novas contribuições da mesma, acerca do conceito de neoliberalismo, principal assunto focado no decorrer desse encontro.

Entretanto, a professora Estela abriu a aula falando sobre a importância de haverem discussões sobre o tema “política universitária”, porém, sugerindo bastante discernimento e cuidado por parte de todos. Haja vista, que no dia anterior, ocorreu um protesto dos estudantes da UNC que reivindicavam além de uma melhor infraestrutura dos prédios acadêmicos, mais bolsas para os alunos.

Após essa conversa, trabalhou a proposta da aula, que permeou as “Políticas y estrategias de reforma de la educación en contextos de Estado neoliberal o postsocial, em los noventa”, a partir de dois textos, sendo um de Bourdieu e Wacquant “Una nueva vulgata planetaria” e outro de Rasco “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”.

A questão do discurso Neoliberal foi o foco do primeiro texto, em que tratamos dos seguintes aspectos:

“Globalización, Estado y discurso neoliberal: - La agenda de los organismos internacionales: UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, OCDE, OMC; - Textos y discursos de las políticas educativas: calidad, equidad e eficiencia”. Assim, foram levantados, junto ao grupo classe, seus pontos-chaves, tais como: a violência simbólica, o adjetivo multiculturalismo, a interferência dos organismos internacionais nos países latino-americanos, entre outros. Deste modo, destacou-se a necessidade de identificarmos o que existe por trás desses conceitos, uma vez que o neoliberalismo apropria-se dos mesmos, gerando uma “naturalização dos discursos”, na medida em que nega a história e os processos sociais.

A partir daí, seguimos para o segundo texto, que respaldou o primeiro, no sentido de demonstrar que o neoliberalismo se fortaleceu, principalmente dentro dos poderes executivo e

legislativo dos países, sendo reconhecido como uma ideologia hegemônica, em que sua difusão se deu sobretudo por meio de intelectuais mais prestigiosos, tais como: economistas, literários, cientistas sociais, entre outros.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que ter participado da disciplina ministrada pela professora Estela, possibilitou-me uma grande reflexão acerca das políticas educativas, da legislação argentina, bem como do surgimento do regime neoliberal nesse país, conteúdos esses, que serão trabalhados no decorrer de minha pesquisa de doutorado. Daí a importância de discutí-los e compreendê-los de maneira ampla e consciente, dentro do ambiente universitário.

A segunda atividade realizada durante essa semana foi uma visita à escola pública “Jardin de Infantes - Provincia La Rioja”, cujo funcionamento ocorre de segunda à sexta-feira, em dois períodos: manhã: das 9 às 12h e tarde: das 13h30 às 16h30, de onde a professora Nancy Cafaro (mestranda da professora Estela) é dirigente.

O intuito dessa visita foi observar a organização, a estrutura e o funcionamento de uma escola de educação infantil na Argentina, uma vez que meu estudo, apesar de não configurar-se como uma pesquisa de campo, trabalha com a questão da formação dos professores da primeira infância.

Deste modo, participei de uma reunião pedagógica presidida por Nancy, junto às professoras e as residentes (nome dado às alunas dos Institutos de Formação Docente que se encontram no último ano do curso, isto é, que são estagiárias da escola) que acontece sempre às terças-feiras das 12h às 13horas. Nesse encontro, foram tratados assuntos: administrativos em geral; escolha de passeios a serem feitos com as crianças e, ainda, alguns detalhes sobre a festa de encerramento do ano letivo que ocorrerá em dezembro.

Após, visitei o ambiente escolar que se encontra dividido em quatro salas de aula (duas delas são anexo dentro de uma escola de ensino fundamental), sendo: duas salas de crianças de quatro anos e outras duas de cinco anos. As classes possuem em média, de vinte e cinco a trinta alunos por sala. Na escola, existe um bom pátio com brinquedos, porém não possui nem refeitório (as crianças comem dentro da sala de aula) e nem sala dos professores.

Dentro do que foi possível verificar, as professoras e as residentes são bastante dedicadas à profissão e, as crianças são, além de muito espertas, carinhosas e dispostas a aprender.

Sendo assim, visitar esse jardim de infância (termo utilizado na Argentina para as escolas que trabalham com a faixa etária de alunos entre quatro e cinco anos de idade) foi de extrema

importância, uma vez que me permitiu refletir e analisar mais de perto, a realidade de uma escola de educação inicial nesse país.

Já a terceira atividade desenvolvida nessa semana configurou-se em uma conversa entre eu e a professora Nora Dologaray, a respeito da diferença de titulação e das responsabilidades educacionais entre, os professores que cursam Licenciatura ou Professorado em Educação Inicial, nas universidades públicas ou privadas. Desta forma, concluímos que:

- Profissionais formados pelo curso universitário de “Professorado em Educação Inicial”: Ministram aulas no nível inicial (dos 45 dias aos 5 anos de idade).
- Profissionais formados pelo curso universitário de “Licenciatura em Educação Inicial” – Formam-se pesquisadores, podendo ministrar aulas somente se já tiverem a titulação de professores, adquirida em universidades ou nos Institutos de Formação docente.

Para confirmar, consultamos o site da Universidade Nacional de Rio Cuarto (pois a Universidade Nacional de Córdoba não oferece tais cursos) que, além de possuir as duas habilitações, explica claramente a diferença entre elas, conforme podemos observar no quadro a seguir:

UNIVERSIDADE NACIONAL DE RIO CUARTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Profesorado en Educación Inicial

Título: Profesor/a en Educación Inicial
Duración: 4 años

Alcances profesionales

Planificar, orientar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en establecimientos educacionales de nivel inicial (Jardines Maternales y Jardines de Infantes dependientes del orden nacional, provincial, municipal y privado), y de nivel superior abocados a la formación docente en educación inicial.

Asesorar sobre aspectos metodológicos relativos a la enseñanza de la educación inicial en programas o planificaciones que se desarrollen en ámbitos de educación formales y no formales.

Perfil del graduado

El graduado en carrera de Profesorado en Educación Inicial es un egresado universitario que debe reunir los siguientes requisitos:

Conocimientos en las áreas: filosófica, pedagógico - didáctica, antropológica, socio - política, psicológica y en lenguajes verbales y no verbales.

Conocimiento integral del niño y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando diferentes espacios socio - culturales.

Conocimiento de los campos teóricos y metodológicos referidos a la Educación Inicial.

Desempeñarse eficientemente como docente en Jardines Maternales y/o Jardines de Infantes

Capacitarse en forma permanente para posibilitar la generación de transformaciones educativas en el ámbito de la Educación Inicial

Participar en equipos interdisciplinarios en el área educativa, en ámbitos formales y no formales.

Licenciatura en Educación Inicial

Título: Licenciado/a en Educación Inicial
Duración: 5 años

Alcances profesionales

Diseñar, dirigir, ejecutar planes, programas y proyectos educativos y culturales vinculados con la infancia.

Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa en el área de la educación inicial.

Trabajar en programas y planificaciones que requieran aportes de la educación inicial, ya se desarrollen en ámbito formal y/o no formales.

Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y de accionar comunitario en relación con la Educación Inicial.

Perfil del título

El graduado en carrera de Licenciatura en Educación Inicial es un egresado universitario que debe sumar a los requisitos del Profesor en Educación Inicial los siguientes:

Conocimiento de los campos teóricos y metodológicos referidos a la investigación educativa y a todas aquellas que involucran a la infancia.

Conocimiento de las relaciones que existen entre los diferentes proyectos políticos y las prácticas educativas.

Demostrar capacidad para investigar acerca de problemáticas en el campo de la Educación Inicial.

Elaborar, implementar, evaluar, asesorar proyectos destinados a la infancia, a los actores e instituciones intervinientes.

Participar con idoneidad en actividades de investigación en el ámbito de la Educación Formal y No Formal.

Integrar equipos interdisciplinarios en función del tratamiento de distintas temáticas relacionadas con niñez.

Asumir una actitud ética, crítica y solidaria en su desempeño profesional.

Encerrando esta semana, participei durante três dias (7, 8 e 9 de outubro) da “IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente” que aconteceu na Universidade Nacional de Córdoba.

A jornada teve como intuito proporcionar um espaço de troca e construção de conhecimentos entre a universidade e os institutos de formação de docente, ou seja, as duas instituições responsáveis pela formação dos futuros professores em Córdoba.

Deste modo, minha participação nesse evento foi importante, porque tive a oportunidade de conhecer um pouco mais, sobre como está sendo pensada a formação inicial dos professores na Argentina, mais especificamente em Córdoba, uma vez que meu estudo trata das políticas de formação para os docentes da educação infantil.

A estrutura da Jornada dividiu-se em: painéis, conferências e trabalhos em comissões, cujo objetivo foi desvendar e compartilhar experiências teóricas e práticas imprescindíveis para o desenvolvimento empírico dos professores em formação.

Para tanto, os dois painéis trabalharam os seguintes temas:

1) “Construcción/Producción de Subjetividades en la práctica docente” tendo como palestrantes: Lic. María Elena Dalmas; Lic. Cristina Donda e Mgter. Daniel Korinfeld. Buscou fornecer um contexto para a discussão das subjetividades dentro das práticas sociais e, sua influência na ação docente, tendo em vista que os sujeitos constroem sua própria subjetividade dentro dessas práticas sócias. Outro ponto debatido foi a formação expressa na dualidade entre: controle e emancipação.

2) “Formación Docente y cambios Curriculares. Regulaciones y Estrategias” tendo como convidadas: Mgter. Flavia Terigi; Mgter. Silvina Feeney e Mgter. Nora Alterman. Preocupou-se em responder duas perguntas essenciais acerca do currículo: - Que docente se deseja formar e para que escola? – Como se formam as capacidades profissionais?

Nesse sentido, durante as apresentações, o tema currículo foi discutido como um ponto de apoio para a formação inicial, que atualmente tem passado por muitas transformações, configurando-se como uma transição do saber. Debateu-se ainda sobre as diferenças entre Currículo, que é muito mais que um plano de estudo, pois se trata de um projeto em constante movimento, sendo deliberadamente intencional. E, Plano de Estudo, que é um documento que deve ser seguido pelos professores para que os alunos adquiram aprendizagens suficientes e conquistem assim, a graduação.

Já os trabalhos em comissões tiveram como proposta fortalecer as redes de troca entre os participantes e as instituições responsáveis por pensar as práticas docentes, com o intuito de

promover novos registros e leituras sobre os sujeitos envolvidos no processo de estágio e residência. Assim, tiveram como eixos temáticos:

- As novas configurações e os novos caminhos da prática: alternativas institucionais.
- Prática e residências. Especificidades como: níveis, modalidades e contextos.
- Formatos curriculares e opções metodológicas nas práticas e residências.
- Desenvolvimentos teóricos sobre os processos de prática na formação inicial dos professores.

Por fim, as duas conferências ocorridas tiveram a participação do Dr. Ángel Pérez Gómez, que focou principalmente a importância da renovação da escola atual, realizando uma reflexão sobre um contexto de mudanças nas regras para a formação inicial de professores, para os indivíduos e instituições, convocadas a reconsiderar suas decisões e ações, convidando assim, a todos para um compromisso renovado com as práticas de pesquisa e intervenção nesta área.

QUINTA SEMANA: DE 11/10 A 13/10.

Concluindo minha missão de estudos em Córdoba, no decorrer da quinta semana, me debrucei na leitura, consulta e escolha de referências bibliográficas que serão subsídios para a construção do meu trabalho de pesquisa, haja vista a necessidade de levar para o Brasil, todo o arcabouço teórico necessário para dar andamento aos meus estudos.

Nesse sentido, realizei primeiramente, a leitura de um texto indicado e escrito pela professora Nora Dolagaray, intitulado de “Tensiones en las intenciones de Universalizar la Educación Inicial”, na busca de identificar possíveis contribuições do mesmo para minha tese.

Deste modo, localizei no texto, cinco pontos fundamentais no que diz respeito à educação inicial na Argentina, que deverão também ser tratados em meu estudo:

1. Como é composta a população da Educação Infantil?
2. Quais são os serviços atuais para crianças menores de cinco anos?
3. Qual deve ser cuidado profissional para menores de cinco anos?
4. Que abordagens pedagógicas estão atualmente trabalhando em ações voltadas para crianças menores de cinco anos?

Além dessa atividade, consultei toda a bibliografia sugerida pela professora Nora Dolagaray, bem como elegi alguns livros e artigos que muito me auxiliarão na construção da tese de doutorado, uma vez que todos os textos tratam da questão da primeira infância na Argentina.

Para terminar meus estudos, senti a necessidade de visitar algumas livrarias em Córdoba, ainda na busca de verificar a existência de outras bibliografias que possam subsidiar minha pesquisa acerca da formação dos professores da educação inicial na Argentina. Assim, adquiri o livro de “LLOBET, Valeria. ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia”, pois o mesmo faz uma discussão acerca das políticas formuladas e implementadas para a primeira infância ao longo dos anos, até 2010.

Em suma, foi no terreno destes estudos e reflexões que se estruturou a missão por mim realizada em Buenos Aires e sobretudo em Córdoba junto à UNC, a qual julgo que foi fundamental para o aprofundamento do meu trabalho de pesquisa, tendo em vista que para se realizar um “Estudo Comparado” é essencial investigar o contexto de cada país. Daí a necessidade de meu deslocamento, enquanto pesquisadora, até a Argentina.

*“A educação desempenhará no futuro um papel
ainda mais importante do que no passado em relação ao
desenvolvimento econômico e social”.*
Martim Carnoy.

BALANÇO DO PERÍODO DE MISSÃO DE ESTUDO EM CÓRDOBA

1) Onde você estudou? Esteve bem integrado a vida estudantil no estabelecimento de ensino que o recebeu?

Sim: x Não:

A professora Estela M. Miranda e seu secretário Dante Salto sempre estiveram dispostos a ajudar-me. Deste modo, buscaram durante toda a minha permanência em Córdoba, formas de me integrar à vida estudantil, me oferecendo subsídios para o bom desenvolvimento dos meus estudos, bem como para minha socialização junto aos demais professores e estudantes.

2) Você ficou satisfeito com o trabalho realizado no curso de Pós-graduação que o recebeu?

Sim: X Não:

Foi uma experiência única ter estado na Argentina e, ter tido a oportunidade de vivenciar novos espaços de aprendizagem.

Acredito que, a partir da experiência de visitar outro país e, conseqüentemente, outra faculdade fui capaz de evoluir enquanto aluna de doutorado em educação, ao estar em contanto com os professores e estudantes da Universidade Nacional de Córdoba.

Fiquei realmente satisfeita com as propostas das aulas e das reuniões de estudos. E, creio ter conseguido levantar o material necessário, referente às políticas de formação de professores da educação inicial na Argentina, para dar prosseguimento à redação do texto de minha tese, ao retornar para o Brasil.

3) Você conhecia algum membro da Pós-Graduação argentina antes dessa missão?

Sim: Não: X

No entanto, o coordenador do projeto associado no Brasil, o professor Newton Antônio Paciulli Bryan, ao lado do meu orientador, Luis Enrique Aguilar realizaram os contatos necessários, com a professora Estela M. Miranda em Córdoba, para que minha missão de estudos junto à Universidade Nacional de Córdoba transcorresse de forma segura, tranquila e eficaz.

CONDIÇÕES MATERIAIS

4) Você realizou um estudo com boa integração ao ambiente sócio-cultural argentino?

a- alojamento sim: X não:

O apartamento onde fiquei instalada era adequado tanto para as minhas necessidades básicas, quanto para o desenvolvimento dos estudos, quando não estava dentro do ambiente universitário.

b- idioma sim: X não:

A utilização do idioma foi tranquila, uma vez que no Brasil realizei um curso de espanhol com duração de dois anos e, além disso, já havia tido a experiência de viajar para a Espanha, onde também fiz o uso da língua.

Outro ponto positivo é que, o povo argentino é muito gentil e está sempre disposto a compreender o que falamos independente do idioma.

CONTEÚDO DA ESTADIA

5) Breve introdução e detalhe das atividades realizadas dia a dia.

13/09 (segunda-feira) –

- Realizei meu credenciamento para participação no “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021” - Buenos Aires.

- Assisti às conferências: 1) “Desarrollo Profesional Docente”. Presidida por Graciela Lombardi, tendo como conferencistas: Beatrice Avalos, Alba Martínez e Stella Maldonado; 2) “Formación de los Profesores”. Presidida por: María Inés Vollmer, tendo como conferencistas: Consuelo Velaz de Medrano, Denisse Vaillant e Emilio Tenti.

14/09 (terça-feira) –

Participação no segundo dia do “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021” - Buenos Aires.

- Assisti às conferências: 1) “Desarrollo y educación infantil”. Presidida por: Antoni Ballabriga, tendo como conferencistas: Victoria Peralta, Patricia Sarlé e Jesús Palacios. 2) “Programas de desarrollo integral de la infancia”. Presidida por: María Enma Mejía, tendo como conferencistas: Gaby Fujimoto, Ana María Siverio e Elena Duro.

15/09 (quarta-feira) –

Participação no terceiro e último dia do “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021” - Buenos Aires.

- Comunicaciones libres - Educación Inicial e Infancia:

Apresentei, sob o formato de comunicação oral, o artigo, parte de minha pesquisa de doutorado, intitulado: “Formação de profissionais da educação infantil: um estudo comparado Brasil – Argentina”.

- Visita à feira do livro dentro das estruturas do congresso.

16/09 (quinta-feira) –

- Chegada à cidade de Córdoba.

- Participação de reunião com a professora Nora Dolagaray no “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”. Nesse encontro, conversamos sobre a proposta da minha pesquisa, bem como definimos algumas alternativas de trabalho, em que a mesma irá me auxiliar na busca de bibliografias e sites acerca do tema.

Vale ressaltar que a professora Nora Dolagaray ministra aulas no curso de formação do “Professorado da Educação Inicial” e, por esse motivo tornou-se tutora dos meus estudos, uma vez que meu trabalho é direcionado à primeira infância.

17/09 (sexta-feira) –

- Conheci a Universidade Nacional de Córdoba, acompanhada pelo secretário da professora Estela M. Miranda, o Sr. Dante Salto.

- Participação de reunião com a professora Estela M. Miranda na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades -Secretaría de Posgrado”, coordenadora geral dos meus estudos.

Nesta reunião, apresentei meu trabalho de pesquisa, bem como definimos duas disciplinas a serem cursadas por mim, durante duas segundas feiras: 27/09 e 04/10, que poderão me auxiliar no encaminhamento dos estudos.

20/09 (segunda-feira) –

- Credenciamento na página virtual da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar” ministrada pela professora Dra. Estela M. Miranda, tendo como colaboradoras as professoras: Mgter. Nora Z. Lamfri e Mgter. Mariana A. Nicolini.

- Visita à página da disciplina, para reconhecimento de suas propostas, bem como realização de algumas leituras sugeridas.
- Visita aos sites indicados na página (site) da disciplina.

21/09 (terça-feira) –

- Leitura parcial do documento “Diseño de los planes de estudio de los profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial de la provincia de Córdoba”, indicado pela professora Nora Dolagaray, na busca de verificar possíveis contribuições desse texto para meu trabalho de pesquisa.
- Visita aos sites mencionados abaixo, também sugeridos pela professora Nora Dolagaray, objetivando identificar conteúdos capazes de direcionar meus conhecimentos no que se refere às políticas para formação dos professores da educação inicial desenvolvidas na Argentina.
<http://www.me.gov.ar/consejo/cf_autoridades.html> Acesso em 21 set. 2010.
<<http://www.me.gov.ar/programas.html>> Acesso em 21 set. 2010.
<<http://168.83.82.201/dnpc/>> Acesso em 21 set. 2010.
<<http://www.me.gov.ar/curriform/edinitial.html>> Acesso em 21 set. 2010.
<<http://www.me.gov.ar/curriform/enlacesini.html>> Acesso em 21 set. 2010.

22/09 (quarta-feira) –

- Comparecimento à Secretaria de pós-graduação para conversa informal com o secretário Dante Salto, para tratar das disciplinas a serem cursadas na próxima semana.
- Visita à biblioteca da Faculdade de Filosofia e Humanidades para empréstimo do livro: SCHWEIZER, Margarita (Comp.) La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empiria-Simposio Internacional 2008. Vila María: Eduvim, 2009. 130p.
- Leitura parcial do livro, identificando e resumindo os aspectos que envolvem a formação docente na América Latina.

23/09 (quinta-feira) –

- Segunda reunião com a professora Nora Dolagaray no “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”.

Neste encontro a professora Nora, explicou a organização do ensino na Argentina desde o nível inicial até o nível superior. Abordando principalmente, a organização da “Ley de Educación Superior de 20 de julio de 1995”.

Agendamos ainda, para o dia 24/09/10 uma visita à Dirección General de Educación Superior a fim de obter informação sobre o trabalho desenvolvido por esse órgão.

- Segunda reunião com a professora Estela M. Miranda na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades -Secretaría de Posgrado”.

Nesta reunião, estavam presentes, além de mim e da professora Estela, as professoras Nora Z. Lamfri, também da UNC e, Nancy Cafaro (orientanda de mestrado da professora Estela) do “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”.

As professoras Estela e Nora, deram orientação aos estudos de Nancy, da qual eu participei, por se tratar de um estudo na área da educação infantil.

Em seguida, ainda as professoras Estela e Nora deram algumas sugestões e encaminhamentos para a minha pesquisa.

E, por fim, a partir da indicação da professora Estela, eu e a mestranda Nancy que leciona uma disciplina de educação infantil no Instituto de Formação Docente, sendo também diretora de duas escolas de nível inicial em Córdoba, conversamos sobre meu estudo “as políticas de formação para os professores da educação infantil”, em que Nancy se prontificou a ajudar-me na coleta de livros, revistas, documentos e leis da república Argentina, no intuito de contribuir para o aprimoramento da minha tese de doutorado.

24/09 (sexta-feira) –

- Visita à “Dirección General de Educación Superior de Córdoba - DGES”, cujo objetivo é levar a cidade a alcançar para uma configuração de nível superior que atenda as demandas atuais para a formação de seus profissionais proporcionando assim, a qualidade de oportunidades educacionais.

Eu e a professora Nora Dolagaray fomos recebidas pelo Sr. Patricio Bolton, que nos falou sobre a função da DGES, bem como comentou sobre a Resolução 412/10 que aprovou o “Réglamento Académico Marco (RAM) de la Educación Superior de la Provincia de Córdoba”.

- Visita ao Colégio Nacional de Monserrat, cuja criação data de 1687, sendo atualmente, parte da jurisdição da Universidade Nacional de Córdoba.

27/09 (segunda-feira) –

- Participação na aula da professora Estela M. Miranda, na Universidade Nacional de Córdoba, cuja disciplina ministrada foi: “Política Educacional y Legislación Escolar”. Horário: das 14h às 18h.

Nesta aula, a professora Estela trabalhou o conceito de “Política Educativa” na Argentina, bem como deu início a terceira Unidade do programa de sua matéria: “Contextos, políticas educativas y actores sociales en el proceso de formación, desarrollo y crisis del Sistema Educativo Nacional”. A proposta da Unidade 3 é trabalhar três pontos essenciais: O Estado Liberal; O Estado de Bem Estar e a Crise do Estado de Bem Estar. Deste modo, analisamos em classe, de forma discursiva e participativa a:

- Etapa Fundacional del Sistema Educativo (Etapa de “despegue” según Archer);
- Etapa de desarrollo del Sistema Educativo (Etapa de “crescimiento”);
- Crisis del Sistema Educativo (Etapa de “inflación”).

- Participação na aula da professora Nora Dolagaray: “La Educación Temprana de 0 a 3 años” (seminário eletivo com carga horária de 64 horas), também nas dependências Universidade Nacional de Córdoba. Horário: das 18h às 22h.

Nessa aula, primeiramente, a professora Nora relembrou o conceito de “Educação Temprana” junto às alunas. Em seguida, iniciou a sessão de trabalhos práticos, em que uma dupla de alunas apresentou seu projeto de pesquisa, que teve como objetivo: encontrar informações sobre algumas organizações internacionais que realizam estudos sobre crianças pequenas.

28/09 (terça-feira) –

- Terceira reunião com a professora Nora Dolagaray no “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”.

A proposta desse encontro foi o esclarecimento de algumas dúvidas, de minha parte, sobre o processo de formação dos professores de nível inicial na Argentina, além de outras questões acerca dessa temática.

29/09 (quarta-feira) –

- Comparecimento à secretaria de pós-graduação da UNC, para me informar junto ao Secretário Dante Salto, sobre como adquirir o material para a aula do dia 04/10, da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar”, ministrada pela professora Estela.

- Visita à biblioteca da faculdade para estudo, pesquisa, devolução de livros e, retirada de outras quatro bibliografias, fundamentais para aprimorar meu trabalho, uma vez que tenho como pretensão, levar para o Brasil, um denso e aprofundado referencial teórico sobre “formação docente na Argentina”.

30/09 (quinta-feira) – Feriado em Córdoba: Comemoração do “Dia de São Jerônimo”, patrono da capital.

- Realização de estudo virtual, com a supervisão da professora Nora Dolagaray.

Desenvolvemos uma conversa e pesquisa, via consulta de sites na internet e correspondência por correio eletrônico. A proposta estruturou-se em acessar diferentes universidades, que também como os Institutos Superiores de Educação, habilitam professores em educação inicial.

Para tanto, observamos que os profissionais que frequentam o “Professorado em Educação Inicial”, após concluírem o curso, tem como função lecionar no nível inicial (dos 45 dias aos 5 anos de idade). Podendo realizar seus estudos, tanto nos Institutos Superiores de Educação, como nas Universidades, sejam essas públicas ou privadas.

01/10 (sexta-feira) –

- Participação de reunião com a professora Nora Z. Lamfri e, a mestranda Nancy Cafaro, na “Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades -Secretaría de Posgrado”. O objetivo desse encontro foi discutir em grupo, o projeto de pesquisa de Nancy que está sendo construído, que tem como pretensão realizar um “Estudio de caso en la ciudad de Córdoba. Programa centro de cuidado y desarrollo desde la genesis de la propuesta hasta la actualidad. Periodo: 2005-2010. Los impactos en terminos de calidad desde el enfoque de

derechos”. Vale ressaltar que Nancy, tem como orientadora a professora Estela M. Miranda e como co-orientadora a professora Nora Z. Lamfri.

- Visita à biblioteca da faculdade para pesquisar outras bibliografias e após, visita à livraria/Editora Brujas, para adquirir o livro: MIRANDA, E.; SENÉN GONZÁLEZ, S.; LAMFRI, N.; NICOLINI, M. Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Córdoba: Brujas, 2006.

04/10 (segunda-feira) –

- Participação da disciplina “Política Educacional y Legislación Escolar”, ministrada pela professora Estela M. Miranda, na Universidade Nacional de Córdoba. Horário: das 14h às 18h.

Nesta aula, a professora Estela trabalhou os seguintes temas:

- A necessidade de haver debates sobre o assunto “política universitária”, embora, deva ser discutida com bastante discernimento e cautela por parte de todos.

- As “Políticas y estratégias de reforma de la educación en contextos de Estado neoliberal o postsocial, em los noventa”, a partir de dois textos:

1º) de Bourdieu e Wacquant “Una nueva vulgata planetária” em que foram destacados seus pontos chaves, tais como: a violência simbólica, o adjetivo multiculturalismo, a interferência dos organismos internacionais nos países latino-americanos, entre outros;

2º) de Rasco “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo” que embasou o primeiro texto, no que se refere a afirmar que o neoliberalismo se estruturou, especialmente dentro dos poderes executivo e legislativo dos países, tendo sido reconhecido como uma ideologia hegemônica.

05/10 (terça-feira) –

- Visita a escola “Jardin de Infantes - Provincia La Rioja”, localizada na cidade de Córdoba, cujo funcionamento ocorre de segunda à sexta-feira, em dois períodos: manhã: das 9 às 12h e tarde: das 13h30 às 16h30 e, atende crianças de quatro e cinco anos de idade.

Diretora: Nancy Cafaro (mestranda da professora Estela M. Miranda pela UNC).

Objetivo da visita: Conhecer a estrutura de funcionamento de uma escola de educação infantil na Argentina, assim como sua clientela, seus profissionais e sua realidade, na busca de ter um parâmetro de comparação com instituições semelhantes no Brasil.

06/10 (quarta-feira) –

- Quarta reunião com a professora Nora Dolagaray.

Neste encontro, conversamos a respeito da diferença de titulação e das responsabilidades educacionais entre: os Profissionais formados pelo curso universitário de “Professorado em Educação Inicial”, que tem como função ministrar aulas para as crianças do nível inicial (dos 45 dias aos 5 anos de idade) e, os Profissionais formados pelo curso universitário de “Licenciatura em Educação Inicial” que formam-se pesquisadores, podendo ministrar aulas para os pequeninos, apenas se tiverem titulação de professores, adquirida nas universidades ou nos Institutos de Formação docente.

07/10 (quinta-feira) –

- Participação na “IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente” (7, 8 e 9 de outubro) Universidade Nacional de Córdoba.

- Assisti ao painel: “Construcción/Producción de Subjetividades en la práctica docente” que teve como palestrantes: Lic. María Elena Dalmas; Lic. Cristina Donda e Mgter. Daniel Korinfeld.

08/10 (sexta-feira) –

Participação no segundo dia da “IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”. Universidade Nacional de Córdoba.

- Assisti ao painel: “Formación Docente y cambios Curriculares. Regulaciones y Estrategias” que teve como convidadas: Mgter. Flavia Terigi, Mgter. Silvina Feeney e Mgter. Nora Alterman.

09/10 (sábado) –

Participação no último dia da “IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”. Universidade Nacional de Córdoba.

- Assisti à conferência presidida pelo Dr. Ángel Pérez Gómez, que encerrou a “IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”, junto à Dra. Gloria Edelstein, decana da Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad Nacional de Córdoba.

11/10 (segunda-feira) – Feriado na Argentina: Transferência para o dia 11/10 a comemoração do “Día de la Raza - Aniversario del Descubrimiento de América (1492)” que ocorre sempre em 12/10.

- Leitura do texto: “Tensiones en las intenciones de Universalizar la Educación Inicial”, de autoria da professora Nora Dolagaray, na pretensão de identificar possíveis contribuições desse estudo para meu trabalho de pesquisa.

- Verificação e consulta de bibliografias indicadas pela professora Nora Dolagaray, para serem utilizadas em minha tese de doutorado.

12/10 (terça-feira) –

- Visita às livrarias “El Mundo del Libro” e “El Espejo Libros” para verificar a existência de outras bibliografias que possam auxiliar-me em meu trabalho de pesquisa acerca da educação inicial na Argentina.

Compra do livro: LLOBET, Valeria. ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Buenos Aires: Noveduc, 2010. 304 p.

- Término e entrega do relatório individual da missão de estudos em Córdoba/Argentina.

13/10 – (quarta-feira) – Fim da missão de estudos. Retorno ao Brasil.

6) Ministrou conferências e/ ou aulas:

Curso dado: **Comunicação Oral**

Título: Formação de Profissionais da Educação Infantil: Um estudo comparado Brasil - Argentina

Participantes: Onze pesquisadores que também apresentaram trabalhos cujo tema envolvia “Educación Inicial e Infancia”, além de convidados afins.

Lugar: “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021”.

Duração: 9h às 11h.

Créditos atribuídos: -----

Data: 15/09/2010.

Comentários: O trabalho acima citado foi elaborado desde junho de 2010, tendo sido encaminhado resumo do mesmo, para apreciação dos organizadores do congresso. Após sua aprovação, o texto completo foi direcionado à secretaria acadêmica “Metas 2021” e, posteriormente, publicado nos Anais do congresso, por ter sido considerado relevante.

7) **Conferências dadas** -----

8) **Trabalhos em colaboração programados:**-----

a) **Projeto de Investigação:** -----

9) **Publicações:** Artigo: “Formação de Profissionais da Educação Infantil: Um estudo comparado Brasil – Argentina”. Anais em CD ROM do “Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021”. Comunicaciones libres. Educación Inicial e Infancia.

10) **Se teve reuniões com outros professores, mencione os temas abordados afins ao Programa.**

Sim: X Não:

- Professora Nora Dolagaray: Políticas de Formação de Professores para a Educação Inicial tanto na província de Córdoba, quanto na Argentina como um todo.

- Professora Nora Lamfri: Desenvolvimento e organização de trabalho de pesquisa.

- Professora Nancy Cafaro (mestranda pela UNC): Organização, administração e estrutura das instituições de educação infantil.

11) Em caso de haver visitado outras instalações (laboratórios, indústrias, escolas, universidades, etc.) especifique o motivo da visita.

- Visitas ao “Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón”: para encontros semanais, com a professora Nora Dolagaray, minha tutora na área de educação inicial em Córdoba. Com o objetivo de estudar e dialogar a respeito de minha pesquisa de doutorado.

- Visita à escola “Jardin de Infantes - Provincia La Rioja”. Calle: Junin 3400 (Esq. Obispo Castellanos) Bairro: San Vicente. Com o intuito de conhecer e compreender a organização e a estrutura de uma instituição pública de educação infantil na Argentina.

- Visita à “Dirección General de Educación Superior de Córdoba - DGES”, para reunião com Sr. Patricio Bolton, sobre a função da DGES e, retirada de cópia da Resolução 412/10 que aprovou o “Réglamento Académico Marco (RAM) de la Educación Superior de la Provincia de Córdoba”.

- Visita ao Colégio Nacional de Monserrat, parte da jurisdição da Universidade Nacional de Córdoba, para conhecer a estrutura de uma das escolas mais tradicionais e conceituadas da cidade.

12) Qual é o seu balanço desta experiência? Positivo?

Sobre o plano científico	sim: X	não:
Sobre o plano acadêmico	sim: X	não:
Sobre o plano profissional	sim: X	não:
Sobre o plano experimental	sim: X	não:
Sobre o plano cultural	sim: X	não:
Sobre o plano lingüístico	sim: X	não:

13) Descreva a porcentagem das atividades realizadas sobre as planejadas.

Todas as atividades planejadas foram realizadas (100%), tanto no que se refere à participação em aulas, a discussões sobre o tema de pesquisa em reuniões, a coleta de bibliografias, quanto à visita a bibliotecas, escolas e Institutos de formação.

14) Observações ou atividades não mencionadas:

Assim sendo, a missão de estudos realizada permitiu-me observar o encaminhamento das políticas de formação para os professores da educação inicial na Argentina desde 1990 até o momento, bem como obter informações essenciais para dar prosseguimento ao desenvolvimento da tese de doutorado, na medida em que é imprescindível

[...] aprofundar a análise através da comparação da realidade de cada país, descobrindo semelhanças e diferenças, inferindo seus desdobramentos e tentando compreender no tempo e no espaço as mudanças decisivas que ocorreram no plano da política (AGUILAR, 2000, p. II) [e da educação tanto no Brasil como na Argentina].

Córdoba, 13 de outubro de 2010,

**Elaborado por
Janayna Alves Brejo**

**Coordenadora da Missão de Estudos
em Córdoba/ Argentina
Profa. Dra. Estela M. Miranda**